

Webster-Stratton

Lærerprogrammet – et nyttig instrument?

Tove Busch & Jannike P. Smedsplass



Masteroppgave

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Sammendrag

Tittel

Webster-Stratton. Lærerprogrammet – et nyttig instrument?

Bakgrunn og formål

Elever med atferdsvansker er en utfordring for enhver lærer, fordi disse elevene forstyrrer undervisningen og viser en atferd som virker hemmende på egen og andres læring. Vi har i dag kunnskap om at problematferd i stor grad kan ødelegge læringsmiljøet i en klasse (Nordahl 2005). I rapporten ”*Forebyggende innsatser i skolen*” (2006) vurderes ulike tiltaksprogram for reduksjon av problematferd, utvikling av sosial kompetanse, samt lærerens rolle som leder for elevenes læring og utvikling. Et av programmene her er *De utrolige årene*, utarbeidet av Carolyn Webster-Stratton.

Webster-Stratton legger vekt på å oppøve lærere til å anvende mer hensiktsmessige strategier for å redusere atferdsproblemer. Hensikten med oppgaven er å undersøke om personalet i skolen, som har deltatt på en kursrekke i Webster-Strattons lærerprogram, mener at de er blitt mer kompetente til å håndtere disse elevene.

Problemstilling

Problemstilling er formulert slik:

I hvilken grad har personale i skolen fått økt handlingskompetanse i generell klasseledelse og håndtering av elever med atferdsproblemer etter å ha fulgt Webster-Strattons lærerprogram?

Spørreskjema er utformet med utgangspunkt i følgende spørsmål:

- *Hvordan er samsvaret mellom lærerprogrammets intensjoner og deltagernes opplevde kompetanse etter endt kursrekke?*
- *Ser vi forskjell i økt handlingskompetanse i forhold til lærerprogrammets seks ulike tema?*

- *Er det forskjell i handlingskompetanse for lærere kontra assistenter før og etter kursrekken?*
- *Er det forskjell i handlingskompetanse for deltakerne før og etter kursrekken i forhold til ansiennitet?*

Metode

Til å besvare oppgavens problemstilling har vi benyttet et selvrappporterende survey-design. Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av et spørreskjema med faste svaralternativ. Utvalget består av 73 informanter fra Oslo og Sør-Trøndelag som har gjennomført kursrekken. Svarprosenten er på 97,22.

Dataanalyse

Vi har benyttet Statistical Packages for Social Sciences (SPSS 14.0) til behandling og analyse av datamaterialet. I analysen anvendte vi hovedsakelig gjennomsnitt (mean) og T-test for avhengig utvalg. For å teste reliabiliteten har vi benyttet Cronbachs alpha.

Resultater og konklusjoner

Denne undersøkelsen viser at respondentene oppgir større grad av bevissthet etter endt kursrekke i forhold til de seks ulike temaene i Webster-Strattons lærerprogram. Alle resultatene viser en signifikant økning. Størsteparten av respondentene oppgir også at utbyttet av lærerprogrammet har vært middels eller høyt. Når det gjelder resultatene for lærere kontra assistenter og for ansiennitet i skolen, varierer disse. Ved å gruppere respondentene blir det få personer i hver gruppe, slik at disse funnene kun gir indikasjoner.

Når vi ser på lærere kontra assistenter, uttrykker assistentene større økning i grad av bevissthet enn lærerne på de aller fleste temaene. Undersøkelsen viser også at kortest ansiennitet gir utslag i form av størst økning i grad av bevissthet på de fleste temaene som følge av kursrekken. Likevel ser vi at det er personale som har arbeidet i 17 til 22 år som oppgir størst økning under et par av temaene.

Forord

To års videreutdanning i spesialpedagogikk er tilbakelagt og avsluttes med denne masteroppgaven. Det har vært en intens prosess! I den forbindelse vil vi benytte anledningen til å takke flere som har bidratt til gjennomføringen av oppgaven vår.

Først vil vi takke informantene som satte av tid i en hektisk hverdag til å besvare spørsmålene våre. Uten dere hadde vi ikke kunnet gjennomføre undersøkelsen. En ekstra takk til kontaktpersonene som var behjelpelige med innsamlingen av spørreskjemaene. Takk til kolleger, venner og medstudenter som har vært til stor hjelp ved utprøvingen av spørreskjemaet, korrekturlesing og ikke minst faglige diskusjoner, gode råd og inspirasjon.

Spesielt vil vi takke vår veileder Kolbjørn Varmann som har kommet med svært verdifulle innspill underveis. Det har vært en lærerik prosess. Med din kompetanse har du hjulpet oss å ”løfte” oppgaven.

Vi er to kolleger som har valgt å samarbeide om denne masteroppgaven. Det har vært nyttig å bruke hverandres erfaringer og kunnskap, samt at vi har fått mulighet til diskusjoner og drøftinger underveis. Ulempen ved å være to, har til tider vært at vi har opplevd å vinkle oppgaven forskjellig. Vi har derfor måttet diskutere oss frem til løsninger. Mer tidkrevende har det også vært. Vi vil likevel si at samarbeidet har vært en drivkraft, og vi takker hverandre for resultatet!

Sist, men ikke minst, fortjener våre kjære en stor takk. Takk for støtte, oppmuntring og tålmodighet gjennom hele prosessen.

Oslo, juni 2007

Tove Busch og Jannike P. Smedsplass

Figur- og tabelliste

Figur 4.1	Eksempel på hvordan de innledende spørsmålene i spørreskjema er satt opp.	50
Figur 4.2	Eksempel på hvordan spørsmålene i spørreskjema er satt opp.	50
Figur 4.3	Illustrasjon av hvordan dimensjonen <i>proaktiv ledelse</i> er delt opp i seks variabler.	53
Figur 4.4	Indikatorene i spørreskjema og teoretisk variabel <i>bruk av belønning</i> .	66
Figur 4.5	Forholdet mellom den teoretiske variabelen <i>sosial og emosjonell kompetanse</i> og de operasjonaliserte variablene.	65
Figur 4.6	Formativ målemodell for sammenhengen mellom de operasjonaliserte variablene og den teoretiske variabelen <i>hvordan redusere utfordrende atferd</i> .	66
Figur 6.1	Grafisk fremstilling av handlingskompetanse før og etter kursrekken i de seks temaene.	88
Tabell 4.1	Oversikt over de ulike indeksene som er benyttet i undersøkelsen.	62
Tabell 4.2	Utsagnene som danner indeksen <i>positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros</i> .	62
Tabell 4.3	Indeksene som er benyttet i forbindelse med analysen.	63
Tabell 5.1	Under tema <i>hvordan bygge positive relasjoner til elevene</i> : Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	70
Tabell 5.2	<i>Hvordan bygge positive relasjoner til elevene</i> : Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	71
Tabell 5.3	Under tema <i>proaktiv ledelse</i> : Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	72

Tabell 5.4	<i>Proaktiv ledelse:</i> Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	73
Tabell 5.5	Under tema <i>positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros:</i> Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	74
Tabell 5.6	<i>Positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros:</i> Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	75
Tabell 5.7	Under tema <i>bruk av belønningssystemer:</i> Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	76
Tabell 5.8	<i>Bruk av belønningssystemer:</i> Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	77
Tabell 5.9	Under tema <i>hvordan redusere utfordrende atferd:</i> Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	78
Tabell 5.10	<i>Hvordan redusere utfordrende atferd:</i> Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	79
Tabell 5.11	Under tema <i>utvikle sosial og emosjonell kompetanse:</i> Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	81
Tabell 5.12	<i>Utvikle sosial og emosjonell kompetanse:</i> Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg.	82

Innhold

1. INNLEDNING	10
1.1 VALG AV TEMA.....	11
1.2 HENSIKTEN MED OPPGAVEN	13
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	14
2. KLARGJØRING AV BEGREPER	16
2.1 GENERELL KLASSELEDELSE	16
2.2 ATFERDSPROBLEMER	17
3. DE UTROLIGE ÅRENE	19
3.1 LÆRERPROGRAMMETS OPPBYGGING	24
3.2 TEMAENE I LÆRERPROGRAMMET	25
3.3 HVORDAN BYGGE POSITIVE RELASJONER TIL ELEVENE	26
3.4 PROAKTIV LEDELSE	27
3.4.1 Aktivitetsskifte	29
3.5 BRUK AV POSITIV OPPMERKSOMHET, OPPMUNTRING OG ROS	29
3.6 MOTIVERE ELEVER VED BRUK AV BELØNNINGSSYSTEMER	32
3.7 HVORDAN REDUSERE UTFORDRENDE ATFERD	33
3.7.1 Ignorere upassende atferd	34
3.7.2 Naturlige og logiske konsekvenser	35
3.7.3 Tenkepauser	36
3.8 UTVIKLE SOSIAL OG EMOSJONELL KOMPETANSE	37
3.8.1 Lære elevene problemløsning	38
3.8.2 Å skaffe seg venner	40

3.8.3	<i>Lære å håndtere følelser</i>	42
3.9	<i>OPPSUMMERING.....</i>	43
4.	METODE OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN.....	46
4.1	<i>VALG AV METODE</i>	46
4.1.1	<i>Survey.....</i>	47
4.2	<i>UTFORMING AV SPØRRESKJEMA</i>	49
4.3	<i>OPERASJONALISERING AV TEORETISKE VARIABLER</i>	51
4.3.1	<i>Valg av indikatorer</i>	53
4.4	<i>GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN</i>	55
4.4.1	<i>Utvalg.....</i>	55
4.4.2	<i>Den praktiske gjennomføringen.....</i>	56
4.4.3	<i>Anonymitet</i>	56
4.4.4	<i>Svarprosent</i>	57
4.5	<i>RELIABILITET OG VALIDITET</i>	58
4.5.1	<i>Reliabilitet</i>	58
4.5.2	<i>Konstruksjon av indekser</i>	60
4.5.3	<i>Validitet.....</i>	63
4.5.4	<i>Ytre validitet og generalisering.....</i>	67
5.	PRESENTASJON AV RESULTATER.....	68
5.1	<i>HVORDAN BYGGE POSITIVE RELASJONER TIL ELEvene</i>	69
5.2	<i>PROAKTIV LEDELSE</i>	71
5.3	<i>BRUK AV POSITIV OPPMERKSOMHET, OPPMUNTRING OG ROS</i>	73
5.4	<i>MOTIVERE ELEVER VED BRUK AV BELØNNINGSSYSTEMER.....</i>	75
5.5	<i>HVORDAN REDUSERE UTFORDRENDE ATFERD</i>	78

5.6	<i>UTVIKLE SOSIAL OG EMOSJONELL KOMPETANSE</i>	80
5.7	<i>LÆRERE KONTRA ASSISTENTER</i>	83
5.8	<i>ANSIENNITET</i>	84
6.	OPPSUMMERING AV DE VIKTIGSTE FUNNENE	87
6.1	<i>SAMSVARET MELLOM INTENSJONER OG DELTAGERNES OPPLEVDE KOMPETANSE</i>	87
6.2	<i>FORSKJELL I ØKT HANDLINGSKOMPETANSE I FORHOLD TIL DE SEKS ULIKE TEMAENE</i>	88
6.3	<i>LÆRERES KONTRA ASSISTENTERS HANDLINGSKOMPETANSE FØR OG ETTER KURSREKKEN</i>	89
6.4	<i>INFORMANTENES HANDLINGSKOMPETANSE I FORHOLD TIL ANSIENNITET I SKOLEN</i>	90
6.5	<i>WEBSTER-STRATTONS LÆRERPROGRAM SOM KURSREKKE</i>	90
6.6	<i>AVSLUTTENDE KOMMENTARER</i>	92
	KILDELISTE	94
	VEDLEGG	99

1. Innledning

”Nådeløs dom fra 300 000 elever: Kaos i norsk skole.”

Overskriften er hentet fra en artikkel i Dagbladet 30. oktober 2006, der det blir referert fra Utdanningsdirektoratets store elevundersøkelse. Erling Roland hevder at det ikke settes nok fokus på ro, orden og arbeidsdisiplin i skolen. Dette er knyttet til at læreren har lite struktur i undervisningen, påpeker Thomas Nordahl (Dagbladet 30.10.2006).

Å utvikle en skole som inkluderer alle elever har i noen tid vært en skolepolitisk forutsetning. Grunnlaget er lagt av sentrale myndigheter, og tre nøkkelbegreper for endringsarbeidet er sentrale, nemlig inkludering, integrering og tilpasset opplæring. Det førende prinsipp for denne skolereformen er utformet som en del av den overordnede politiske ideologi om et samfunn der alle er inkludert og har like rettigheter. I skolen byr det på betydelige utfordringer å skape et inkluderende læringsmiljø med tilpasset opplæring for alle. Dagens skole, ”den inkluderende skolen”, rapporterer også om stor grad av problematferd hos elever. Dette kommer vi tilbake til under kapittel 1.1.

Det er også samfunnsaktuelt å se på skolens muligheter til å sikre elever psykisk helse og læring. I NOU 2003:16: *”I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle”*, sies det blant annet at atferdsproblemer må løses gjennom utvikling av læringsmiljøet, og i samarbeid med foreldrene og eventuelle andre hjelpeinstanser (I første rekke 2003). Dette kan oppleves som overordnede endringer i skolen i dag hvor man ønsker fokus flyttet fra problemene til mulighetene, og fra selve individet til en forståelse som legger vekt på betydningen av gjensidighet mellom individ og systemer som avgjørende for vekstprosessen. Dette ser vi eksempelvis i SAMTAK, Parent Management Training (PMT) og Multi Systemic Therapy (MST).

1.1 Valg av tema

I skolen er det et problem at elever utfordrer både lærere og medelever gjennom aggressivitet, regelbrudd, truende og uberegnelig atferd (Ogden 2001). Denne utagerende formen for problematferd er gjerne den mest iøynefallende. Den er i lengden umulig å overse, og den utløser ofte høylytte krav om effektive tiltak både fra skolens og samfunnets side. Lærere uttaler at de har behov for å styrke sin kompetanse i forhold til elever med slike problemer (Nordahl m.fl. 2005).

Det er foretatt ulike undersøkelser over antall barn som etter lærers vurdering viser store atferdsproblemer i norsk skole. Ogden (1995) foretok en undersøkelse av om lag 500 barn i 4. og 7. klasse, og fant ut at 6,8 prosent av barna i 4. klasse hadde store atferdsvansker. Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte en undersøkelse ved skoler i to østlandskommuner, hvor det viste seg at 11 prosent av barna i grunnskolen hadde store atferdsvansker. I begge disse undersøkelsene ble de ”milde” atferdsproblemene i klasserommet rapportert av lærerne å være et langt større problem enn de mer alvorlige, som for eksempel vold, hærverk og nasking (Eriksen 2001).

I en undersøkelse over forekomsten av atferdsproblemer i den norske grunnskolen, ble 3661 lærere bedt om å spesifikt vurdere hva slags atferdsproblemer de daglig og ukentlig måtte håndtere i klassen (Ogden 1998). Resultatene viste at de fleste må håndtere ulike typer av mildere atferdsproblemer daglig, mens de sjeldnere må takle mer alvorlige atferdsproblemer. En lignende studie er foretatt ved 446 skoler i England og Wales av Grey og Sime i 1989 (Eriksen 2001). Denne undersøkelsen kom frem til det samme forholdet mellom håndtering av mildere og mer alvorlige atferdsproblemer. Disse resultatene er også i overensstemmelse med resultatene fra en undersøkelse utført av Merrett og Weldahl i 1984. I denne undersøkelsen ble 119 lærere ved 29 barneskoler i England bedt om å rangere ulike atferdsproblemer etter graden av problematferd. De tre største problemene er elever som forstyrret medelever, pratet i utide og manglet oppmerksomhet og lydighet (ibid.).

Ut fra de ulike undersøkelsene som beskriver utbredelsen eller omfanget av atferdsproblemer i skolen, tyder det på at rundt 10 prosent av elevene har problemer som er så alvorlige at de påkaller oppmerksomhet og bekymring (Arnesen m.fl. 2006). Det ser ut til å være betydelig forskjell mellom elever, lærere og foreldre i synet på hvilke elever som er problematiske. Vi ser fra forskningen at problemomfanget varierer med hvordan problemene defineres, hvem som er informanter og hvordan problemene måles (Sørli 2000).

Resultater fra en normeringsstudie utført ved RBUP-N tyder på at ca. 2,5 prosent av småskolebarn i Norge har alvorlige atferdsproblemer (Tveit 2002). Dette er barn med økt risiko for vedvarende vansker og asosial utvikling. Disse utfordringene kan være overkommelige dersom det lar seg gjøre å implementere adekvate tilnæringsmåter og effektive behandlingsmetoder. Flere program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse har vært igangsatt i skolen. Norges forskningsråd arrangerte i 1997, etter initiativ fra Sosial- og helsedepartementet og Barne- og familiedepartementet, en ekspertkonferanse om effektive behandlingsmetoder for barn med alvorlige atferdsforstyrrelser. Anbefalte tilnærminger om forebygging og behandling av barn med atferdsproblemer ble nedfelt i rapporten ”*Barn og unge med alvorlige atferdsvansker. Hva kan nyere viten fortelle oss? Hva slags hjelp trenger de?*” (1998). Her ble blant annet programmet *De utrolige årene* fremhevet. På bakgrunn av den forskning vi har referert til, blir det et aktuelt spørsmål hvorvidt ulike tilnærminger virkelig gir lærere den hjelpen de trenger for å skape en skole for alle. Av den grunn har vi valgt å se nærmere på et av disse programmene; Webster-Strattons lærerprogram.

Professor Carolyn Webster-Stratton, USA, har utviklet tiltaksprogrammet *The incredible years* over en 20-årsperiode. *The incredible years* består av ulike moduler, og inneholder program både for foreldre, barn og lærere, og retter seg mot barn i aldersgruppen tre til åtte år med alvorlige atferdsproblemer (Webster-Stratton og Hancock 1998). Utprøvingen av dette programmet i Norge startet i januar 2000 (Tjelflaat m.fl. 2002), og det formelle navnet er her *De utrolige årene*, også kalt

Webster-Strattons modell eller program. Det som nå er nytt i Norge er at programmet også prøves ut med tanke på forebygging av atferdsvansker hos såkalt normale barn.

1.2 Hensikten med oppgaven

På bakgrunn av de undersøkelser som er skissert ovenfor, ønsker vi i denne masteroppgaven å se om det finnes et nyttig instrument som gir personale i skolen hensiktsmessige strategier for håndtering av elever med atferdsproblemer, og dermed øker deres kompetanse i å håndtere utfordringer de står overfor i møte med denne elevgruppen. Vi ønsker å undersøke om Webster-Strattons lærerprogram kan fungere som et slikt instrument fordi Webster-Stratton hevder at lærerprogrammet har som målsetting å styrke læreres kompetanse i forebygging og håndtering av atferdsproblemer i skolen (Webster-Stratton 2005).

På dette grunnlag blir målet med oppgaven å undersøke om lærere som har deltatt på en kursrekke i Webster-Stratton, har fått styrket sin handlingskompetanse.

Problemstillingen er:

I hvilken grad har personale i skolen fått økt handlingskompetanse i generell klasseledelse og håndtering av elever med atferdsproblemer etter å ha fulgt Webster-Strattons lærerprogram?

Det vi her legger i begrepet økt handlingskompetanse tilsvarer temaene i Webster-Strattons lærerprogram (Webster-Stratton 2003), og inneholder økt bevissthet i hvordan få positive relasjoner til elevene, proaktiv ledelse, bruk av positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros, hvordan motivere elevene ved bruk av belønningssystemer, hvordan redusere utfordrende atferd, samt hjelpe elevene til å utvikle sosial og emosjonell kompetanse. Webster-Strattons lærerprogram retter seg mot personale i skolen, og i problemstillingen tenker vi her på både lærere, assistenter, SFO-personale og administrasjon. Vi legger opp til at disse skal få muligheten til å uttrykke om deres kompetanse har økt ved å delta på en kursrekke i Webster-Strattons lærerprogram. På bakgrunn av disse svarene ønsker vi å se om

lærerprogrammet fungerer som et instrument i systemisk arbeid rundt barn generelt og barn med atferdsvansker spesielt.

Siden lærerprogrammet henvender seg til hele personalet i skolen ser vi at våre informanter både vil ha ulik bakgrunn og ”fartstid” i skolen. Vi finner det derfor interessant å se på hele personalets utbytte av kursrekken, samt se om vi finner noen forskjeller på lærere og assistenters utbytte. I tillegg til dette ser vi også på om det er forskjell i økt handlingskompetanse i forhold til hvor lenge deltakerne har jobbet i skolen. I denne oppgaven benytter vi begrepet ansiennitet ensbetydende med hvor lenge personalet har arbeidet i skolen.

Vi har noen spørsmål vi ser det vil være nyttig å få svar på:

- *Hvordan er samsvaret mellom lærerprogrammets intensjoner og deltageres opplevde kompetanse etter endt kursrekke?*
- *Ser vi forskjell i økt handlingskompetanse i forhold til lærerprogrammets seks ulike tema?*
- *Er det forskjell i handlingskompetanse for lærere kontra assistenter før og etter kursrekken?*
- *Er det forskjell i handlingskompetanse for deltakerne før og etter kursrekken i forhold til ansiennitet?*

Vi vil undersøke om de empiriske resultatene kan gi indikasjoner på læringsutbytte for deltagerne, og derfor være av interesse for dem som implementerer programmet her i Norge. Dersom oppsummeringen av de viktigste funnene viser at deltakerne vurderer å ha fått økt handlingskompetanse etter å ha deltatt på lærerprogrammets kursrekke, kan undersøkelsen være med på å understøtte at dette programmet har sin berettigelse og er verd å satse videre på også i et forebyggende perspektiv.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet blir oppgavens tema, hensikt og problemstilling presentert. Vi tar også for oss en del resultater fra forskning på forekomst av atferdsvansker. I kapittel to vil det finne sted en klargjøring av begrepene atferdsvansker og generell klasseledelse. Disse begrepene

vil bli drøftet og avgrenset. Kapittel tre tar for seg en innføring i *De utrolige årene* og Carolyn Webster-Strattons lærerprogram. Vi redegjør for det teoretiske grunnlaget som programmet bygger på. I tillegg vil det bli en presentasjon av lærerprogrammets ulike tema.

I fjerde kapittel blir den metodiske fremgangsmåten for datainnsamling og analyse presentert og begrunnet, og i kapittel fem presenteres hovedfunnene i undersøkelsen, samt analyse og tolkning av disse. Det siste kapitlet er en oppsummering av de viktigste funnene, og en drøfting av hvilke mulige konsekvenser disse funnene har for bruk av Webster-Strattons lærerprogram i arbeid rettet mot barn i skolen.

2. Klargjøring av begreper

Generell klasseledelse og atferdsproblemer er sentrale begrep i problemstillingen og vi gjør her rede for hva vi legger i disse begrepene. Først sier vi noe om betydningen av god klasseledelse og hva dette innebærer. Videre ser vi på begrepet atferdsproblemer. Dette er et relativt begrep som favner vidt og derfor trenger en nærmere presisering.

2.1 *Generell klasseledelse*

Med generell klasseledelse tenker vi her på læreres evne til å opprettholde ro i klassen, gi gode beskjeder og være en proaktiv og autoritativ voksen. Klasseledelse innebærer at en organiserer klassen slik at det skapes produktiv arbeidsro. Dette er i utgangspunktet læreres ansvar, selv om elevene også har et klart medansvar for dette. Flere undersøkelser bekrefter det generelle prinsipp om at det er lettere å forebygge uro enn å stoppe den (Ogden 1990). Når lærer handler i forkant av problemene, er det lettere å løse dem med enkle virkemidler. Dyktige klasseledere er ikke nødvendigvis flinkere til å håndtere problemer når de oppstår, men de forebygger, blant annet gjennom planlegging, initiativ og engasjement. Klasseledelse handler om at læreren er godt forberedt, både praktisk, faglig og mentalt. Emmer m.fl. (ibid.) fant ut at dyktige klasseledere oftere er bevisst på at de må ta hensyn til elevenes behov i planleggingen. Det er lettere for elevene å lære dersom læreren tar utgangspunkt i deres ståsted og oppmerksomhetsfokus.

Ledelse av en klasse er avgjørende for både elevenes og lærerens situasjon. Denne ledelsen må utføres av den lærer som til enhver tid er sammen med klassen, enten det er i eller utenfor klasserommet. Det er et kjent fenomen at hvis ikke lærer tar ledelsen, vil det alltid være noen elever som er beredt til å ta over ledelsesfunksjonene. Klasseledelse krever derfor at læreren fremstår som en tydelig voksen person (Overland og Nordahl 2001). Det er imidlertid viktig å understreke i denne sammenheng at det ikke er noen motsetning i at læreren er en autoritet eller en leder i

klasserommet, og samtidig har gode relasjoner til elevene. Ledelse er ikke her det samme som styring, og det er heller ikke det samme som administrasjon. En leder vil kunne fatte beslutninger ut fra egne vurderinger, og administrerer ikke bare det andre har sagt (ibid.). En administrerende lærer vil ut fra dette kunne være en lærer som følger læreboka blindt. Lærere som utøver ledelse fatter imidlertid ikke bare egenrådige beslutninger. Dette vil være ensidig lærerstyring av undervisningen, og da vil læreren lett kunne bli autoritær. Ledelse vil også innebære å lytte til andre, i dette tilfellet elevene og foreldrene, og også la andre ha innflytelse på beslutninger (ibid.).

2.2 Atferdsproblemer

Når et barn vokser opp, forventes det at det skal forstå samfunnets samhandlingsmønstre. Det er et poeng at barnet skal sosialiseres i samfunnet og bli et enestående individ, samtidig som det skal inngå som en del av sin kultur og sitt samfunn (Frønes 2006). Å være en del av dette samfunnet innebærer at barnet vil møte forventninger om hvordan det skal oppføre seg i ulike sammenhenger. Hvis det forekommer brudd på disse forventningene, kan det under gitte omstendigheter oppfattes som problematferd.

Når man skal definere problematferd, er det vesentlig å skille problematisk atferd fra normal atferd. I løpet av oppveksten viser barn gjerne en eller annen type problematferd i form av protest, opprør, regelbrudd eller lignende. Det synes å være ganske stor enighet i faglitteraturen om at det som skiller vanlige oppdragelsesproblemer fra mer alvorlig problematferd, er atferdens intensitet, frekvens, varighet og omfang (Sørli og Nordahl 1998, Ogden 2001, Aasen m.fl. 2002). I dette legger vi at det ikke er selve atferden som bestemmer hvorvidt den kan defineres som et problem, men i hvor sterk grad og hvor hyppig den forekommer, om den gjentar seg over tid, og om den viser seg på en eller flere arenaer. Aasen (ibid.) viser til at atferd blir oppfattet som avvikende når den viser seg på gale steder, til gal tid, i nærvær av feil mennesker og i et omfang som er uhensiktsmessig.

Det har gjennom årene vært benyttet mange faguttrykk for å beskrive problematferd hos barn og unge. Det dreier seg om en rekke begreper som overlapper hverandre. Vi snakker her om uttrykk som tilpasningsvansker, atferdsvansker og psykososiale vansker. I den offisielle språkbruken derimot, blant annet hos KUF, benyttes faguttrykket sosiale og emosjonelle vansker, mens norske forskere skriver om antisosial atferd eller atferdsproblemer i skolen (Ogden 2001). Ogden definerer problematferd slik:

”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre” (Ogden 2001, s. 15).

Som tidligere nevnt, er det verdt å merke seg at problematferd forekommer fra tid til annen blant alle barn. Dette er helt uavhengig av alder, kjønn, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn, bosted og skolesituasjon. Denne formen for problematferd er typisk situasjonsavhengig og av lite alvorlig karakter (Sørli og Nordahl 1998). Det er en naturlig del av et hvert menneskes utviklings- og læringsprosess at man av og til, og i perioder av livet, kan vise problematisk oppførsel. Problematferd forekommer følgelig i varierende omfang både blant barn og voksne, og så vel hjemme og på skolen som i fritiden (Nordahl m.fl. 2005). Det er altså i de fleste tilfeller ikke bekymringsfullt at et barn viser noe negativ atferd, og vi trenger ikke nødvendigvis iverksette tiltak i forhold til dette. I visse tilfeller og sammenhenger er problematferd imidlertid et faresignal som vi bør være oppmerksomme på og reagere på. Dette gjelder hvis problematferden er omfattende, hvis den manifesterer og utvikler seg over tid, hemmer barnets utvikling og vekst og/eller er til betydelig plage eller krenkelse for andre. I slike tilfeller har vi med atferdsproblemer å gjøre (ibid.).

3. De utrolige årene

Når vi snakker om tiltaksprogram som er gjennomarbeidede og velformulerte, bør de ha et troverdig verdigrunnlag som kan forklare hvordan og hvorfor tiltakene virker i forhold til deres målsettinger i skolen. Teori er et forsøk på å forklare sammenhenger (Arnesen m.fl. 2006), og i *De utrolige årene* dreier denne teorien seg om hypoteser og begreper som beskriver, forklarer eller predikerer positiv atferd gjennom et støttende miljø (Webster-Stratton 2005). Webster-Stratton (ibid.) gir uttrykk for at *De utrolige årene* har et multiteoretisk fundament, og det blir derfor vanskelig å se at det kun er én teori som dekker alle aspekter som ligger til grunn for å forklare programmets teoretiske fundament. Webster-Strattons program er basert på moderne atferdsanalyse, utviklingspsykologisk kunnskap, kognitiv psykologisk kunnskap og gruppeprosesser. Dette forutsetter en bred innfallsvinkel til håndtering og forståelse av barns atferdsproblemer (Tjelflaat m.fl. 2002). En gruppe teorier kan bidra til å forklare hvordan og hvorfor barn utvikler problematferd. Andre teorier kan si noe om endring, det vil si hvordan problematferd kan forebygges, kontrolleres og korrigeres. Disse to gruppene av teorier vil henge sammen (Ogden 2001). Veletablerte atferds- og sosiale læringsprinsipper beskriver hvordan atferd læres og hvordan den kan endres. Kjernen i denne tilnærmingen, som også Webster-Strattons program legger til grunn, er at mennesket forandrer seg som et resultat av den daglige interaksjonen med omgivelsene (Webster-Stratton 2003).

De utrolige årene ble utviklet som et behandlingsopplegg bestående av to ulike strategiske tilnærminger; gruppebehandling av foreldre til barn som har eller er i ferd med å utvikle atferdsproblemer, og en "Dinosaurusskole" for barna deres, med vekt på læring av sosiale ferdigheter, problemløsning og sinnekontroll (Webster-Stratton 2005). Nordahl m.fl. (2005) viser til at det er vanskelig å forestille seg at et barns atferdsvansker utvikler seg uavhengig av de omgivelsene det er en del av. En grunnleggende tanke i både pedagogikken og psykologien er at atferd både er påvirket av individets personlighet og av situasjoner individet befinner seg i. I

utviklingspsykologien viser blant annet Sandra Scarr til hvordan individet er en aktør i samspill med omgivelsene, og hvordan individet og omgivelsene hele tiden er i endring (ibid.). Et barn medvirker til forandring av sitt miljø, og vil igjen bli forandret av de endringene det selv har vært med på å forme. På bakgrunn av dette ser vi at foreldre har stor innflytelse på sine barn, og det fokuseres derfor i foreldreprogrammet på at de kan være gode bidragsytere til løsning av problemene barna måtte ha (Tjelflaat m.fl. 2002). Dette er også i tråd med tenkningen i PMT og MST.

Bronfenbrenner (1979), med sin utviklingsøkologiske teori, legger også vekt på samspillet mellom individ og miljø. Han identifiserer fire systemer som på forskjellige nivåer utgjør viktige deler av menneskets omgivelser. Disse systemene forklarer hvordan miljøene som omgir barn henger sammen og hvordan de påvirker barn direkte og indirekte. Et barns utvikling må forstås på bakgrunn av egenskaper ved barnet og forhold knyttet til den direkte og indirekte påvirkningen som skjer i miljøet gjennom personer som barnet føler tilknytning til og er mye sammen med både i hjem og skole (ibid.). Bronfenbrenner fremhever relasjoner som et viktig element innenfor et system, men han sier lite om hvordan disse relasjonene påvirker individets atferd. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell ser man på elevers handlinger og atferd i lys av en interaksjon mellom personen og omgivelsene. Utvikling av atferdsproblemer kan tilskrives eleven og/eller systemet rundt eleven. Tiltak innenfor denne modellen kan enten være individrettet, der en søker å fremme barnets sosiale kompetanse direkte, eller indirekte gjennom miljørettede tiltak, som for eksempel Webster-Strattons lærerprogram.

Den forskningsbaserte kunnskapen *De utrolige årene* bygger på viser til positive resultater. I USA har det vært forsket på effekten av metoden over en 20-års periode og resultatene indikerer reduksjon i atferdsproblemer (Webster-Stratton 2005). Evalueringen viser at når foreldre tar i bruk metoder for effektiv oppdragelse, resulterer det i at barna blir mer sosialt kompetente og at atferdsproblemene reduseres. Innenfor sosiologiske og sosialpsykologiske forståelsesperspektiver

forklarer man atferdsproblemer som resultat av den gjensidige påvirkningen mellom individet og dets omgivelser (Aasen m.fl. 2002). Atferdsproblemer må her sees i et større sosialt og kulturelt perspektiv.

Webster-Stratton legger vekt på barns sosiale samhandling med omgivelsene (Webster-Stratton 2005), som kan forklares ut fra sosial læringsteori som legger til grunn at mennesket er et sosialt vesen som samhandler med sine omgivelser. Det er denne samhandlingen det fokuseres på når atferdsvansker analyseres. Banduras (1986) sosiale læringsteori legger vekt på hvordan aggressiv atferd ”læres” gjennom erfaringer barn gjør i miljøet og hvordan atferden opprettholdes. Barnet tilegner seg her sosial kompetanse gjennom modellering. Ved å observere de forskjellige resultatene som ulike reaksjoner medfører, utvikler barn hypoteser om hvilke responser som er mest hensiktsmessig i hvilken setting. Dette betyr at atferd påvirkes gjennom de konsekvenser den får (ibid.). Tankegangen bygger på Skinners teori om operant betinging. Han hevder at atferd styrkes gjennom etterfølgende belønning. Innen sosial læringsteori spiller positiv og negativ forsterkning en stor rolle (Imsen 2005). I følge Imsen (ibid.) er ikke Skinner opptatt av straff, fordi han mener at virkningene er begrenset sammenlignet med det man kan oppnå med ulike teknikker for belønning. Senere i oppgaven vil vi skissere hvordan bruk av belønning inngår som et sentralt element i Webster-Strattons lærerprogram.

Individets selvstendige tenkning ble ikke lagt vekt på hos Skinner, mens Bandura (1986) trekker inn det kognitive ved å fokusere på at barn både vurderer og trekker inn egen kompetanse i sin måte å oppføre seg på. Sosial kognisjon handler om å forstå sosiale relasjoner og kunne sette seg inn i andres følelser (Evenshaug og Hallen 2000). Ved at voksne tar i bruk metoder for effektiv oppdragelse, kan dette igjen resultere i at barna får klare retningslinjer for hva som er akseptert atferd, og de vil kunne lære seg retningslinjene for sosial samhandling med omgivelsene. Barna vil kunne opparbeide forventninger til hvilken type atferd som utløser positiv respons, og det vil igjen fremme deres sosiale atferd. Sentralt hos Bandura er blant annet begrepet *self-efficacy belief* som uttrykker menneskets forventninger om eller tro på egen

mestring (Bandura 1997). Dette blir igjen avgjørende for i hvilken grad de opplever mestring. Denne kognitive læringen blir også vektlagt av Dodge (1991). Han understreker hvordan barn bearbeider sosial informasjon. Aggressive barn kan lett feiltolke signaler og tillegge andre personer negative intensjoner. Dette kan forklares med manglende eller avvikende kognitive prosesser, hevder han (ibid.). Det er grunnleggende for en prososial utvikling at man er i stand til å ta andres perspektiv og tolke sosiale signaler på en adekvat måte.

Pattersons læringsteori for sosial interaksjon kan også benyttes for å forklare hvordan barn lærer antisosial atferd, hva som opprettholder atferden og hva som fører til at en slik atferd kan snus til en mer kompetent sosial atferd (Patterson 2002). Teorien bygger på samhandling i familier der man søker å forstå de individuelle forskjellene i barns atferd og hva som indikerer at noen er mer risikoutsatte for negativ utvikling. Patterson har kommet frem til at barns avvikende atferd kan tilskrives uegnede oppdragelsesferdigheter, men etter hvert spiller også dårlige venner og skoleproblemer inn som risikofaktorer. Pattersons teori fokuserer også på hvorfor barn utfører antisosiale handlinger. De fleste barn lærer slike handlinger, men noen synes å gjøre mer bruk av negativ atferd enn andre barn (Ogden 1999). I konflikter kan barnet ha erfart at dersom det utagerer eller går til motangrep, vil det kunne få viljen sin. Dette innebærer at voksne gir seg, og barnet oppnår goder eller slipper unna noe ubehagelig. Et slikt ineffektivt oppdragelsesklima kan lett føre til at den aggressive atferden akselererer og gir barnet en følelse av kontroll (ibid.). En del foreldre opplever likevel at atferdsproblemene ikke er spesielt store før barnet begynner på skolen. Der kan de sosiale omgivelsene reagere ved at lærer klager over at barnet strever med å innordne seg og melde bekymring over at det avvises av jevnaldrende. Dette begrenser barnets sosiale erfaringer og kan føre til at det søker mot "likesinnede".

Amerikanske studier av *De utrolige årene* viser også at når omfattende tiltak kun settes inn på én arena, for eksempel bare i hjemmet, kan man vanskelig vise til overføringsverdi ved en tilsvarende forbedring i barns skoleatferd dersom ikke

lærerne involveres i intervensjonene (Webster-Stratton 2005). For å gjøre intervensjonen mer virksom, har Webster-Stratton supplert ferdighetstreningen for foreldre og barn med et tilsvarende program, lærerprogrammet, i skolen (Tjelflaat m.fl. 2002, Webster-Stratton 2003). Vi viser i denne sammenheng til forskning som legger vekt på at det foregår en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene i ulike sosiale systemer (Ogden 2001). Det er denne kommunikasjonen og samhandlingen som skaper systemet, og senere samhandling påvirkes av dette systemet. Først når elevene i en klasse kommuniserer og samhandler, etableres de mønstre og den struktur som gjør at klassen fremstår som et sosialt system. Disse mønstrene og denne strukturen påvirker senere hvordan kommunikasjonen og samhandlingen blir i klassen. Forstår vi mønstrene og strukturen i et sosialt system, kan vi også bedre forstå samhandlingen til de aktørene som befinner seg i systemet (Nordahl m.fl. 2005). Dette systemperspektivet er vesentlig for å kunne gi en forståelse av hva atferdsproblematikk er, og hvordan atferden kan møtes. Forskning viser at atferdsproblemer blant annet blir forklart av en rekke faktorer i de omgivelsene eller systemene barn og unge befinner seg (Sørлие 2000).

I skolen forklares atferdsproblemer av systemfaktorer som relasjoner mellom elever, relasjoner mellom elev og lærer og de verdier og forventninger som finnes i omgivelsene (Sørлие og Nordahl 1998). Videre forklares også ofte atferdsproblemer av faktorer i andre sosiale systemer, der både familie og venner står sentralt (Ogden 2001). Denne systemforståelsen innebærer at det blir av betydning å arbeide med å endre strukturen og mønstrene i de sosiale systemene for å forebygge og korrigere atferdsproblematikk. Barn og unge som viser problematferd er i en interaksjon med sine omgivelser. Endrer vi omgivelsene, forstått som mønstrene og strukturen i de sosiale systemene, vil interaksjonen endres. Dermed påvirkes også atferden (Nordahl m.fl. 2005). Vi ser av dette at det kan være fordelaktig å jobbe på flere av barnas arenaer samtidig. Dette er i tråd med det forskningen fra de amerikanske studiene rundt *De utrolige årene* viser. Webster-Stratton legger vekt på dette, og tiltaksmodellen fremstår som et multisystemisk program for å møte utfordringene hos

aggressive og opposisjonelle elever fra 1. til 3. klasse. Med multisystemisk program menes et tilbud som er både skole-, individ- og familierettet. Likevel tar vi her for oss kun lærerprogrammet, da dette inngår som en selvstendig del av Webster-Strattons modell. Målet er å hjelpe lærerne til å ta i bruk hensiktsmessige strategier i arbeidet med barn med atferdsproblemer. Barn trenger grenser og må oppleve at negativ atferd ikke lønner seg, og her handler det om å prøve å snu en negativ utvikling.

3.1 Lærerprogrammets oppbygging

Når det gjelder Webster-Strattons lærerprogram (2003), ser vi at det har klare implementeringsstrategier, og skolene som tar dette i bruk må forplikte seg til å følge intensjonene. Lærerprogrammet er et fire til seks dagers gruppebasert program fordelt over fem til seks måneder, for lærere, førskolelærere, SFO-personale og skoleveiledere. Målet for opplæringen er at lærere skal bli kjent med og anvende Webster-Strattons teknikker i arbeid med elevene (ibid.). Selv om programmet opprinnelig ble utviklet for elever med store atferdsvansker, kan det ha god effekt med tanke på tidlig intervensjon og forebygging av atferdsproblemer i skolen (Webster-Stratton 2005).

Programmet for styrking av læreres kompetanse i klasseledelse og håndtering av atferdsproblemer baseres på en pyramidetenkning, der grunnlaget er ulike proaktive læringstilnærminger for å forebygge og møte uro, uoppmerksomhet og aggresjon hos elevene. Videre inkluderer programmet relasjonsbygging mellom lærer og elev. Her legges det vekt på forebyggende strategier for hvordan man sikrer seg elevenes oppmerksomhet og bruker denne oppmerksomheten til å regulere elevenes atferd. Motivasjon blir et viktig element i programmet. Læreren øves opp i å anvende ros, samt i å benytte belønningssystemer, planlagt og spontant, for å hjelpe elevenes læring. Etter at de positive strategiene er presentert og innøvd, legges det til slutt vekt på strategier for grensesetting. Lærerne hjelpes i den forbindelse til å bygge opp konsekvenshierarkier for ulike tilnærmingsmåter, og det understrekes at grensesettingsstrategiene kun skal benyttes når den prososiale tilnærmingen ikke når

frem. Lærerprogrammets intensjon er å gi lærere et instrument gjennom gruppediskusjoner og refleksjoner med utgangspunkt i videovignetter, slik at de skal få identifisert prinsipper for samspill mellom elever i klassen sin. Prinsippene blir innøvd gjennom rollespill på kursdagene, og lærerne blir bedt om å benytte dem i klassen som øvingstemaer mellom samlingene (Webster-Stratton 2003).

Det legges vekt på at når atferdsvansker oppstår, fokuserer man ikke på skyld, men på nødvendigheten av først å endre lærerens atferd, for derigjennom å endre elevens atferd (Webster-Stratton 2003.). Det teoretiske fundament vi har skissert, dreier seg først og fremst om årsakene til utvikling av adekvat og antisosial atferd. Tiltakene som beskrives nedenfor, er relatert til læringsteoriene ved at de er utviklet med tanke på å intervenere når det gjelder de drivkrefter som, i følge teoriene, kan fremme den uakseptable atferden.

3.2 Temaene i lærerprogrammet

Ved siden av hjemmet, er barnehage og skole blant barns viktigste læringsarenaer, ikke bare faglig, men også sosialt. Det er her barnet lærer å konsentrere seg og kommer i læringsposisjon. Vanlige barn kan tåle dårlig klasseledelse (Webster-Stratton 2005). De er læringsmessig mer robuste, og de innehar trolig forutsetninger for å lære selv under ugunstige læringsbetingelser. Det blir annerledes for de barna som er sårbare for forstyrrelser, urolige, ukonsentrerte, som har sterkere temperament enn vanlig eller som kommer fra ugunstige hjemmeforhold. Disse elevene må ha ekstra hjelp fra de voksne. De trenger god klasseledelse, ikke bare for sin egen del, men fordi de kan ødelegge for klassen eller hele barnegruppen. Det viser seg at alle barnehager og skoler har barn med spesielle behov, med gjennomsnittlig ett slikt barn i hver gruppe eller klasse (ibid.).

Vi ønsker å se mer inngående på hvilke konkrete strategier som ligger under de ulike temaene i Webster-Strattons lærerprogram. Lærerprogrammets målsetting er at disse strategiene benyttes som "verktøy" i lærernes arbeid med å styrke barns sosiale og

faglige kompetanse. Det første elementet tar for seg hvordan man kan oppmuntre elevenes positive atferd, samt bygge opp deres selvsikkerhet. Denne delen menes å være med på å danne grunnlaget for et godt forhold mellom lærer, elev og familie. Videre fokuserer lærerprogrammet på proaktive, ikke-inngripende strategier som lærer kan bruke i klassen for å minske forstyrrelser og konfrontasjoner. Målet blir her å skaffe seg en effektivt fungerende klasse med elever som etter hvert tar mer og mer ansvar for egen atferd (Webster-Stratton 2005). De siste elementene fokuserer mer på disiplineringsstrategier, som tenkepauser og/eller tap av privilegier når eleven har ”gått over grensen”, verbalt og/eller fysisk. Under utformingen av spørreskjema er det disse temaene som dannet grunnlag for spørsmålene. Konkret oppbygging av spørreskjema vil vi kommentere nærmere i kapittel 4.

3.3 Hvordan bygge positive relasjoner til elevene

Det første temaet i Webster-Strattons lærerprogram omhandler betydningen av å ha et godt forhold til elevene. Den mest innlysende grunnen til at lærer bør anstrenge seg for å få til dette, er at et forhold som er bygd på tillit, forståelse og omsorg fremmer elevens samarbeidsvilje og motivasjon, letter læringen og øker skoleprestasjonene (Webster-Stratton 2005). Det første skritt på veien til et godt forhold kan være å bli kjent med eleven som individ. Videre kan det vise seg betydningsfullt å bli kjent med elevens familie, og å kartlegge hvorvidt det er spesielle omstendigheter man bør sette seg inn i. Ved å skaffe seg denne informasjonen, kan det bli lettere for lærer å forstå barnets perspektiv og lynne, slik at det igjen blir lettere å inkludere barnets spesielle interesser, personlighet, familiesituasjon og kultur i undervisningen (ibid.). I skolen ser vi at lærere kan ha stor variasjon i sine strategier for å forebygge og mestre elevers atferdsproblemer. Det er også stor variasjon i lærernes forutsetninger for å etablere positive relasjoner og fremme positiv atferd hos aggressive elever. På samme måte som foreldrene, kan enkelte lærere gjennom sine relasjoner bidra til å utløse eller forsterke elevers utagering (Ogden 2001).

Webster-Stratton (2005) legger vekt på at når lærere bruker ekstra tid på å bygge positive relasjoner til alle sine elever, kan det utgjøre stor forskjell for disse elevenes fremtid. Hun understreker videre at dette ikke er noen enkel oppgave, og det innebærer at lærer må være fast bestemt på å gjennomføre denne prosessen. Hvis læreren gjør dette, blir han/hun en god rollemodell. Ved å demonstrere sin omsorg, vil han/ hun ikke bare fremvise viktige sosiale ferdigheter for elevene sine, men også bidra til deres selvrespekt og emosjonelle utvikling. Webster-Stratton (ibid.) hevder at denne emosjonelle tryggheten i yngre barns relasjon til sine lærere er nødvendig for at de skal kunne teste ut nye ideer, gjøre feil, løse problemer og formidle sine håp og frustrasjoner, og slik gradvis øke sine faglige ferdigheter.

3.4 Proaktiv ledelse

Proaktiv ledelse inngår også som et tema i lærerprogrammet. En proaktiv tilnærming til atferdsproblemer innebærer at lærer legger forholdene maksimalt til rette for positiv elevatferd, slik at sannsynligheten for negativ atferd blir minimal. Strukturerne for undervisning og atferd i timene danner rammeverket som skal støtte opp under barnas læring. En proaktiv lærer sørger for forutsigbare timer og timeplaner, legger til rette for gode overganger fra en aktivitet til en annen og har klare linjer for forventet atferd (Webster-Stratton 2005). Disse forventningene kan for eksempel skisseres gjennom klasseregler. Den primære hensikt er at disse inngår som et element i lærerens arbeid med utvikling av sosiale ferdigheter og positive relasjoner, og forebygging av bråk og uro i undervisningen (Schmuck og Schmuck 1992, Ogden 2001). Slike regler og forventninger bør uttrykkes i klartekst og henges opp i klasserommet. Det bør ikke være for mange av dem, og de bør formuleres positivt. Ved å ta barna med på utformingen av reglene, vil de få en eierskapsfølelse og dermed føle seg mer forpliktet til å følge dem (ibid.).

Når elevene avbryter eller opptrer slik at de forstyrrer undervisningen, reagerer lærere ofte følelsesmessig. Det er ikke vanskelig å forstå at de kan bli utålmodige og frustrerte i møte med dårlig atferd, men det kan bidra til å ødelegge evnen til å tenke

strategisk over hvordan barnets negative atferd best kan dempes. Det kan være ønskelig at lærere ikke reagerer først når barnets dårlige atferd er et faktum, men tar nødvendige grep i forkant for å søke å eliminere de forhold som gjør det lett for elevene å avbryte og forstyrre i klasserommet. Forskning har vist at proaktive lærere greier å etablere rammer for klassen som minsker den problematiske atferden (Webster-Stratton 2005). Den proaktive læreren lager planer og har rutiner, konsekvente grenser og normer for atferd som gjør elevene trygge og rolige.

I 1970 gjennomførte Kounin (Ogden 1990) en undersøkelse som tok sikte på å kartlegge og beskrive dyktige klasselederes atferd. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at det er spesielt på to områder de dyktige klasseledere skiller seg fra de mindre dyktige; de har overblikk over hva som foregår i klassen, og de kan håndtere flere hendelser samtidig. Den dyktige læreren har til enhver tid kontakt med klassen, selv om han/hun er opptatt med å undervise. Dyktige ledere har ofte øyekontakt med elevene, og stopper uønsket atferd før den utvikler seg til å bli et problem. Hvis en elev begynner å bli urolig, kan lærer signalisere til ham uten å avbryte undervisningen. Han/hun fortsetter å snakke, men beveger seg nærmere elevens pult eller fletter inn korrigerende kommentarer (ibid.). I følge Doyle (1986), representerer Kounins studier et skifte av fokus fra en reaktiv til en proaktiv tilnærming når det snakkes om atferdsproblemer i skolen. I følge Gettinger (1988) kan vi kjennetegne den proaktive tilnærmingen ved følgende tre prinsipper:

1. Læreren må på forhånd identifisere de situasjoner der atferdsproblemene hyppigst forekommer, for så å legge til rette slik at atferdsproblemer ikke forekommer i disse situasjoner i fremtiden.
2. Læreren må integrere de beste metodene innen både klasseledelse (god orden og disiplin) og undervisning (formidling av kunnskaper og ferdigheter).
3. Læreren må rette oppmerksomheten mot hele klassen fremfor enkeltindivider.

3.4.1 Aktivitetsskifte

Overgang fra en aktivitet til en annen er vanskelig for mange barn, men spesielt for barn som er uoppmerksomme, impulsive og lett lar seg distrahere. På grunn av naturlig uro ved skifte av aktiviteter, krever disse situasjonene tydelig ledelse. Lærer må i slike situasjoner gi elevene bekreftelse på det de er ferdige med, gi elever som trenger det hjelp til å avslutte arbeidet, og markere ved å sette ord på når en aktivitet skal avsluttes og hva som videre skal skje. Lite faste rutiner fører til problematferd, mens forutsigbare rutiner bidrar til å unngå problemer (Webster-Stratton 2005).

Lærer kan for eksempel oppnå forutsigbarhet ved å skrive opp den daglige timeplan på tavlen. Da kan det være lettere for barna å følge med i løpet av skoledagen når de vet hva som forventes av dem.

Også Ogden (2001) legger vekt på at aktivitetsskifter er kritiske punkter der det lett oppstår uro. I undersøkelsen foretatt av Kounin (Ogden 1990), viser det seg at dyktige klasseledere mestrer aktivitetsskifter uten at det blir for mye støy og uro i klassen. Disse lærerne gir tydelige beskjeder til elevene om hva de skal ha med seg og hvor de skal gå. De mindre dyktige klasselederne gir først beskjed om hvor elevene skal gå. Deretter forsøker de å overdøve elevene med beskjeder om å rydde vekk og hva de skal ha med seg. Mange av elevene er da allerede på vei ut av klasserommet.

3.5 *Bruk av positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros*

Hvilken type oppmerksomhet læreren gir, er en av de viktigste faktorene for å motivere elevene til å gjøre det bra på skolen (Webster-Stratton 2005). Lærerens jevnlige oppmuntring og ros bygger opp elevenes selvrespekt og bidrar til et tillitsfullt forhold mellom elev og lærer. Denne typen oppmerksomhet rettet mot god oppførsel forsterker også elevenes faglige og sosiale kompetanse (ibid.). I pedagogisk sammenheng vil man kunne korrigere problematferd gjennom å endre betingelsene som gir forsterkning. Ved å ignorere dårlig atferd og heller gi oppmerksomhet til den

prososiale atferden, vil denne oppleves som belønnende og ha en tendens til å gjenta seg. Hvis den ikke bekreftes eller belønnes, har den en tendens til å forsvinne (Arnesen m.fl. 2006).

Når det arbeides med atferdskorrigerer, bygges det på den forutsetning at ethvert individ har behov for å få tilbakemelding fra omgivelsene på sin atferd. Denne tilbakemeldingen skjer i mellommenneskelig samhandling og ved bruk av verbalt språk eller kroppsspråk. Den viktigste form for oppmuntring er den sosiale oppmuntringen som voksne gir barn ved å være sammen med dem, gi dem oppmerksomhet samt å anerkjenne og rose dem (Nordahl m.fl. 2005). Ros kan også kalles verbal forsterkning av ønsket atferd. Virksom ros er konkret og begrunnet, og gis av lærere som eleven har respekt for eller liker. Ros påvirker sannsynligheten for ønsket elevatferd. Flere undersøkelser har imidlertid vist at lærere i liten grad roser, og dette gjelder særlig ros av ønsket sosial atferd (Ogden 1990).

Barn som viser atferdsproblemer får sjelden ros og oppmuntring. De er ofte vanskelige å rose, men trenger det mer enn barn flest. Derimot får de mange negative tilbakemeldinger, korreksjon og straffesanksjoner. Forskning viser at lærere gir dårlig atferd tre til fem ganger så mye oppmerksomhet som akseptabel atferd (Webster-Stratton 2005). Dette kan, ikke overraskende, forsterke den dårlige oppførselen og føre til flere problemer i klassen. Oppmerksomhet er et virkningsfullt middel til å forsterke elevenes oppførsel, og når den dårlige atferden vies mindre oppmerksomhet, samtidig som den gode oppførselen får mer oppmerksomhet, ros og oppmuntring, vil det bety mye både for det enkelte barn og for hele klassen. Ved bevisst å velge ut og benevne handlinger som lærer ønsker mer av fra elevene, kan han/hun få dem inn i positive atferdssirkler. Når lærere gir positiv oppmerksomhet til handlinger som er relevante for en situasjon, vil de også indirekte gi elevene informasjon om hvor deres initiativ kan styres (Hafstad 1996). For voksne som arbeider med barn, er det viktig å være klar over at et uønsket atferdsrepertoar hos barn nesten automatisk utløser negativ svaratferd fra voksne. Det er som om barnet søker etter og utløser nettopp de negative reaksjoner fra omgivelsene som de er kjent

med og som for dem er forutsigbare.

Barn som er sent utviklet, eller har oppmerksomhets- og/eller atferdsproblemer, trenger ros og oppmerksomhet mer enn andre barn. De trenger en lærer som jobber systematisk og målrettet med én atferdskomponent om gangen, der ros og oppmuntring blir gjentatt. Først da vil elevene kunne lære seg et nytt atferdsmønster (Webster-Stratton 2005). For at lærerne skal få til dette, må de utvikle ferdigheter som gjør at de raskt oppdager barnets positive atferd, for så å kunne rose det når han/hun fortjener det. Dette krever planlegging, for god oppførsel fra disse barna kan forekomme relativt sjelden. Lærers anerkjennelse og positive bekreftelse er svært viktig for elevers selvfølelse (Skaalvik og Skaalvik 1996). Når det gjelder barn med atferdsvansker, kan det være lett å glemme å gi ros og positiv tilbakemelding. Det blir dermed viktig at lærer har en konkret plan for hvilken atferd som skal fremmes hos hvert enkelt barn, og hvordan den gode oppførselen skal forsterkes. Skolen har forventninger til barns oppførsel og arbeidsinnsats. Reaksjonen på et atferdsvanskelig barn kan være at verken andre elever eller lærere ønsker å ta kontakt med barnet. I lengden kan slik avvisning føre til at barnet blir deprimert. Man kan endre barnets antisosiale atferd ved bruk av positiv bekreftelse for akseptabel atferd og konsekvenser av uønsket atferd og dermed oppnå ønskede resultater (Ogden 2001).

For at positiv bekreftelse skal få ønsket effekt hos elevene, bør den være konkret og gitt av en lærer som elevene har respekt for. Det blir derfor et mål at lærer gir elevene bekreftelse på deres mestring og mestringsforsøk, avhengig av modenhet og individuelle behov. I enkelte tilfeller kan lærere bruke ros som et middel kun for å kontrollere en klasse. Elevene gjennomskuer dette lett, og kan kommentere at læreren er for hyggelig mot dem og at han/hun virker ”påatt” i sin anerkjennelse. Det viser seg at rosen er mest effektiv når den er en ekte berømmelse av prestasjoner (Ogden 1990). Det er elevenes innsats, sammen med prestasjoner som bør roses. Når lærere skal rose elever, blir det viktig å beskrive den bestemte oppførselen som bekreftes. Vag ros blir ofte gitt i rask rekkefølge, blir lite entydig og ofte alt for generell. Hvis lærer påpeker akkurat det han/hun liker ved barnets oppførsel, vil rosen informere

eleven om hva som er spesielt rosverdig med oppførselen. Slik vil eleven kunne bli mer motivert til å gjenta atferden og vise adekvat oppførsel (Webster-Stratton 2005).

3.6 Motivere elever ved bruk av belønningssystemer

For å motivere elever til bedre innsats, eller for å redusere atferdsproblemer, er det likevel ikke alltid tilstrekkelig med oppmerksomhet og ros (Webster-Stratton 2005). Belønning, i likhet med ros, kan også sees på som positiv forsterkning for å fremme ønsket atferd. Før man starter med belønning må den ønskede atferden defineres nøye, slik at barnet vet hvilke forventninger som stilles. Erfaringen viser at belønning har gitt flere gunstige resultater, eksempelvis er elevene blitt mer delaktige i klassen, viser mer iver i arbeidet og samarbeider bedre. For elever med atferdsvansker, har prinsippet vært brukt med heldig resultat (Rhode m.fl. 1997).

Forsterkningsprosedyrer er et faguttrykk for det å belønne eleven med f. eks. klistremerke, smilefjes eller oppnåelse av goder. Webster-Stratton (2005) skiller mellom håndfast og sosial belønning. Håndfast belønning brukes som oftest for å oppnå spesifikke mål, mens sosial belønning gis for å forsterke elevens motivasjon til å ta i bruk ny kunnskap eller nytt atferdsmønster. Best resultat oppnås når man vekselvis bruker begge belønningssystemene til hvert sitt formål (ibid.). For å ivareta den enkelte elev, bør grad av måloppnåelse og belønning avpasses elevens alderstrinn, utvikling og problemområde. Det er viktig at eleven gjentatte ganger får følelsen av å lykkes. Lærer bør ta små skritt i begynnelsen, og kanskje belønne oftere. Etter hvert må utfordringene øke, slik at eleven må anstrenge seg mer for å oppnå belønningen. Eleven bør føle at belønningen er virkelig fortjent hvis den skal få den tilsiktede effekt.

Webster-Stratton (2005) fastholder at for å få den beste virkningen av belønningsplanene, kan det være klokt å utarbeide dem sammen med elevene. Ved å gjøre elevene delaktige, får de en følelse av å bli tatt på alvor. Dette fører også til at de i større grad ansvarliggjøres i forhold til egen atferd. Læreren kan i samarbeid med

elevene utarbeide en liste over belønning. Det som er belønning for én elev, behøver ikke nødvendigvis være det for en annen. Her kan foreldrene også være til hjelp ved å fortelle om barnas interesser og hva som motiverer dem til innsats. Barna skal jo synes det er morsomt, og belønningen skal være attraktiv. Belønningsplanene bør være konkrete, og lærer må tydeliggjøre hvilken atferd som kreves av elevene. Jo mer spesifikk læreren er, desto flere misforståelser kan han/hun avverge. Lærer må hele tiden ha oversikt og tid til å følge opp. Elevene på sin side skal ikke være i tvil om hvilken positiv atferd som skal erstatte den uakseptable atferd og føre til belønning.

Presentasjon av belønning rett etter en positiv atferd vil øke atferdens frekvens. Målet er at den nye atferden læres, slik at elevenes indre motivasjon gjør belønningssystemet overflødig, og da er ros og oppmuntring det som skal til for å opprettholde atferden (Webster-Stratton 2005.). Man kan også tenke seg avtaler med grupper, klasser eller hele skolen, der god atferd belønnes med felles goder. Her vil gruppepresset komme inn og som oftest øke motivasjonen. Samtidig kan kollektive belønninger føre til økt samarbeid. Elevene vil også kunne erfare at deres handlinger ikke bare får konsekvenser for dem selv, men også for andre (ibid.).

3.7 Hvordan redusere utfordrende atferd

Selv om lærere er proaktive i sin ledelse, tar initiativ og griper inn på et tidlig tidspunkt, ser vi at atferdsproblemer likevel vil kunne inntreffe. Det har vist seg at å ha en atferdsplan, er essensielt når det gjelder å være i forkant av atferdsproblemene (Webster-Stratton 2005). I en slik plan er regler og forventninger tydelig skissert på forhånd, og det er også klart for hver enkelt elev nøyaktig hvilke konsekvenser som inntreffer hvis reglene brytes eller forventningene ikke innfris. Forskning har vist at læreres reaksjoner på disiplinære problemer i en klasse er at de oftere bruker straffende eller negative konsekvenser enn positive teknikker (ibid.). Dette er et faktum, til tross for den allmenne oppfatning av at straff og negative konsekvenser har store begrensninger, spesielt når dette er den viktigste tilbakemelding eleven får.

3.7.1 Ignorere upassende atferd

I Webster-Strattons lærerprogram ser vi at en strategi for å redusere upassende atferd hos elever er å ignorere atferden (Webster-Stratton 2005). Dette vil nok oppleves som unaturlig for mange. Tendensen er at lærere gir oppmerksomhet til de elevene som ikke gjør som de skal eller har fått beskjed om, men som forstyrrer eller krangler. Elevers atferd opprettholdes gjennom den oppmerksomhet atferden får, selv den negative. Problemforebyggende og sosialt kompetansefremmende arbeid i skolen har som målsetting å påvirke atferd gjennom indre selvregulering (Arnesen m.fl. 2006); ofte via hensiktsmessig ytre påvirkning i form av sosial støtte og kontroll. Det er et mål at elevene skal oppleve at prososial atferd er mer hensiktsmessig enn antisosial atferd. Når barn etter hvert skal oppleve indre selvregulering, kan de trenge hjelp fra voksne rundt seg i form av konsekvente tilbakemeldinger på ønsket og uønsket atferd, kognitive ferdigheter, sosial tilknytning og identifikasjon med positive verdier og normer. En forutsetning for at de miljømessige påvirkningene i form av oppdragelse og elevbehandling skal gi resultater, er at de foregår innenfor rammene av gjensidig positive relasjoner, der elever og lærere kommuniserer og reagerer på tydelige og konsekvente måter (ibid.). Imidlertid er målsettingen også her at elevene etter hvert skal kunne regulere sin atferd ut fra en følelse av forpliktelse overfor prososiale normer og verdier. Det å ignorere kan være en virkningsfull måte å modifisere atferden på, siden den berøver barnet den oppmerksomheten ethvert barn vil ha. Dermed unngår læreren å begi seg inn i en maktkamp med eleven. Dersom ignoreringen er konsekvent og gjennomført, vil eleven til slutt stoppe sin upassende oppførsel (Webster-Stratton 2005).

Det bør i denne sammenheng understrekes at det finnes elevatferd som kan virke irriterende for læreren, men som eleven ikke har kontroll over. For eksempel er ikke hyperaktive barn i stand til å stoppe rastløsheten sin, og det samme kan gjelde stotring fra barn som er språklig svake. Dette er selvfølgelig en type atferd barna ikke må straffes for, men som må ignoreres av lærer. Hvis lærer vier denne atferden for mye oppmerksomhet, kan det bli mer av den, og det vil igjen føre til at også andre

barn blir oppmerksomme på dette.

Dersom lærer bestemmer seg for å ignorere atferd, må han/hun være innstilt på å ignorere atferden for enhver pris, helt til den upassende oppførselen opphører (Webster-Stratton 2005). Det er helt avgjørende for ignoreringen at den er konsis. Når elevene er sinte og aggressive, er det lett å gi etter for presset. Hver gang dette skjer, forverres den negative atferden, fordi barnet lærer at han/hun er den mest utholdende. En naturlig konsekvens vil kunne være at eleven neste gang vil rase enda lenger og mer høylytt. Derfor må lærer fortsette å ignorere helt til atferden endres. Det er viktig å merke seg at ignorering sannsynligvis ikke har noen innvirkning på elevens atferd, dersom ikke lærer og elev tidlig har etablert et positivt forhold til hverandre (ibid.). Den første oppgaven i enhver plan som tar sikte på å endre atferd, blir derfor å øke mengden av oppmerksomhet og ros for positiv fremtreden. Selv om ignorering reduserer irriterende væremåte, stimulerer det ikke til positiv atferd. For å oppnå dette, må lærer også gi sosial bekreftelse for god atferd, og benytte enhver anledning når barnet oppfører seg godt, til å lære det hva som er hensiktsmessig oppførsel.

3.7.2 Naturlige og logiske konsekvenser

Uansett hvor konsekvent man er i bruk av ignorering, vil det antagelig være elever som fortsetter med dårlig oppførsel. Da kan det være nødvendig å innføre negative konsekvenser, noe som igjen kan føre til protester (Webster-Stratton 2005).

Konsekvensen trenger ikke være alvorlig for å være effektiv. Det blir et viktig poeng å være tydelig, ikke streng, og at konsekvensene brukes fast og ikke varierer fra situasjon til situasjon. Konsekvensene kan være en måte å holde barna ansvarlige for sin oppførsel på, og de må på forhånd være kjent med konsekvenshierarkiet, slik at de ser de negative konsekvensene som et direkte resultat av væremåten sin.

Noen ganger følger en konsekvens naturlig ut fra situasjonen og forstyrrer i liten grad resten av klassen. En naturlig konsekvens er et negativt utfall som den upassende atferden resulterer i, uten at lærer blander seg inn (Webster-Stratton 2005). En logisk

konsekvens derimot, er for eksempel når lærer griper inn og bestemmer et negativt utfall av barnets upassende atferd. Konsekvenser fungerer best når det er en sammenheng mellom den dårlige oppførselen og følgene av den. De fleste logiske og naturlige konsekvenser fungerer best for barn fra fem år og oppover (ibid.), og det blir derfor viktig at lærer tar hensyn til at de konsekvenser som følger av en elevs upassende atferd, må passe til elevens alder. I tillegg er det viktig å tenke gjennom fordeler og ulemper ved å anvende konsekvenser på den aktuelle atferden. Noen lærere som forsøker å gjennomføre naturlige og logiske konsekvenser, synes det er vanskelig å la elevene måtte ta følgene av sine handlinger. Det er viktig å være sikker på at man kan leve med konsekvensene, og at man ikke kommer med tomme trusler. Hvis en avtalt konsekvens ikke følges opp, utvannes lærerens autoritet, og eleven fratas muligheten til å lære av sine feil (ibid.).

3.7.3 Tenkepauser

Vi kan oppleve i skolen at elever kan være fysisk eller verbalt utagerende. Disse elevene må møtes med en strengere disiplinerende strategi som nødvendigvis er mer forstyrrende enn de som allerede er skissert. En metode som er vanlig blant lærere i denne forbindelse er å kjeft og smelle, skrive elevens navn opp på tavlen eller sende eleven til rektor. I tillegg til å forstyrre resten av klassen, har også disse metodene vist seg ineffektive (Bear 1998). Kritikk, kranling og roping resulterer bare i at eleven lærer å rope til, krangle med og kritisere både lærere og medelever (Webster-Stratton 2005). Det blir lærers oppgave å tilrettelegge for en etisk holdning til disiplin, lære elevene at voldelig oppførsel ikke tolereres, etablere positive forventninger til riktig oppførsel, og formidle til barna at de er verdifulle selv om de gjør feil.

Når det gjelder tenkepauser eller en ro-ned-strategi, er den forbeholdt elever med alvorlige problemer, som for eksempel aggressiv oppførsel mot medelever eller lærere, eller ved destruktiv atferd. Dette er også nyttig for svært umedgjørliche, opposisjonelle eller trassige barn. Ethvert barn som nekter å gjøre som han/hun blir bedt om mer enn 75 prosent av tiden, faller inn under denne kategori (Webster-

Stratton 2005). Tenkepause er muligens den mest inngripende kortsiktige konsekvensen en lærer kan iverksette ved sterkt forstyrrende atferd. Tenkepausen kan gjennomføres i klasserommet som en formell eller halvformell ”avkjølingsperiode”, eller kan medføre at eleven midlertidig må gå ut av klasserommet til et annet rom eller et bestemt sted på skolen (Webster-Stratton 2003.). Tenkepause blir i realiteten en videreføring av ignorering, i den forstand at eleven en kort stund er avskåret fra å få oppmuntring og positiv oppmerksomhet fra medelever og lærere. En tenkepause som er utført korrekt, har flere fordeler fremfor disiplinærtiltak som tar tid, som for eksempel reprimande eller å sende eleven hjem. Tenkepauser kan lære eleven å håndtere konflikter på en ikke-voldelig måte, stanse konflikter og frustrasjoner, gi avkjølingstid for både elev og lærer, og opprettholde respekten og tilliten i forholdet mellom lærer og elev. Eleven kan dermed få tillit til læreren og bli i stand til å ta opp problemer og feil. En tenkepause gir eleven mulighet til å reflektere over det han/hun har gjort, og søke andre løsninger i fremtiden. Eleven vil på denne måten også utvikle ansvarsfølelse og samvittighet (ibid.).

3.8 Utvikle sosial og emosjonell kompetanse

Barn utvikler grunnleggende sosial kompetanse i interaksjon med foreldrene i hjemmet. Med økende alder vil den sosiale kompetansen både bli bedre integrert og mer differensiert, det vil si at individene kan velge mellom flere måter å nå sine sosiale mål på og dermed bli dyktigere i sin sosiale atferd (Ogden 2001). De kan for eksempel vinne andre barns vennskap gjennom å være empatiske og samarbeidsorienterte, men også gjennom å være positivt selvhevdende. I det første tilfellet åpnes det for initiativ fra andre barn, mens i det andre tar barnet selv initiativ. I følge Webster-Strattons lærerprogram (2003), kan klasseleder lære barn sosial kompetanse gjennom øvelse i problemløsning, å skaffe seg venner og å lære å håndtere følelser.

3.8.1 Lære elevene problemløsning

Når vi støter på problemer, vil både våre reaksjoner på dem og måten vi takler dem på være forskjellig. Generelt vil små barn ikke ha tilegnet seg strategier for problemløsning og derfor kunne reagere med sinne og frustrasjon når de støter på problemer. Enkelte kan også ha tilegnet seg negative reaksjonsmønstre for å få oppmerksomhet (Webster-Stratton 2005). Evnen til å lære seg sosial problemløsning kan også variere etter temperament. Barn som er impulsive, ukonsentrerte og hyperaktive, kan ha vansker med å se sin egen rolle i konflikter. En forutsetning for at elever skal utvikle sosial kompetanse, er at de forstår og erfarer sosiale årsakssammenhenger; hvilke konsekvenser som følger ulike former for atferd (ibid.). Skolens oppgave vil kunne være å legge vekt på at elevene gradvis lærer seg effektive problemløsningsstrategier, slik at de blir i stand til å gjøre riktige valg og ta ansvar for sine handlinger. Evalueringer av undervisningsprogrammer som er utarbeidet for å lære barn sosiale ferdigheter og problemløsning har vist til gode resultater, men skal de ha varig verdi, må de utføres over tid, integreres i skolen og involvere foreldrene (Webster-Stratton og Hammond 1997).

Utfordrende barn har karakteristiske måter å tenke på som kan utløse aggressive handlinger. De tillegger andre mennesker fiendtlige intensjoner, selv når disse formidler nøytrale eller kanskje tvetydige sosiale signaler. Disse barna mangler også grunnleggende ferdigheter i problemløsning, og kommer ofte med aggressive løsningsforlag. De er også mindre plaget av den negative virkningen som deres aggressive atferd har på andre (Ogden 2001). Det kan med andre ord se ut til at disse barna tror at aggresjon er en grei løsning som fører til positive resultater og at de negative konsekvensene er små. Felles for kognitive teorier er antagelsen om at barns kognisjon spiller en nøkkelrolle for hvor og når de begår aggressive eller voldelige handlinger. Imidlertid er ikke tenkningen deres upåvirket av det som skjer omkring dem. Så selv om kognisjon antas å ha en direkte innflytelse på atferd, opererer de ikke i et vakuum (ibid.).

Selvinnsikt i eget reaksjonsmønster og evne til å bearbeide dette, blir dermed en forutsetning for læreren. Til enhver tid bør han/hun også ha et repertoar av konfliktløsningsmodeller å trekke på, samt vise et personlig engasjement i håndtering av konflikter. Ved å ”tenke høyt”, kan lærer gå gjennom hele problemløsningsprosessen og få med elevene i tankegangen (Webster-Stratton 2005). I småskolealder blir det å betrakte flere løsninger, og se hvilke som appellerer mest, det viktigste. Det å tenke flere mulige konsekvenser ligger på et høyere utviklingstrinn, og kan være vanskelig for hyperaktive barn.

Forskere har foreslått at problemløsningsprosessen kan deles inn i en trinnvis modell (D’Zurilla og Goldfried 1971) som innebærer definisjon av problemet, komme med løsningsforslag, se konsekvenser, finne den beste løsning, gjennomføre og evaluere. Trinn for trinn kan lærer la elevene praktisere problemløsningsstrategier i hypotetiske situasjoner. Avhengig av elevenes alder, kan dette trenes gjennom bruk av for eksempel dukker, leker, spill, fortellinger, rollespill og diskusjoner. Når elevene først har tilegnet seg strategiene, kan de ta opp egne personlige problemer til diskusjon. Selv om de har lært problemløsning, er det ikke sikkert de klarer å anvende strategiene i praksis i en fremtidig situasjon. Derfor er det siste trinnet, evaluering, viktig. Dette for å få elevene til å reflektere over i hvilke situasjoner de har klart å benytte seg av de forskjellige strategiene og hvilket resultat de oppnådde.

Nedenfor beskrives en del problemer lærer, i følge Webster-Stratton (2005), må lykkes med for å gjøre problemløsningen mer effektiv. Lærer må forsøke å se problemet og situasjonen ut fra elevenes perspektiv, slik at han/hun ikke forhaster seg med å komme med konklusjoner. Elevene skal se hvordan konflikten oppsto, og diskutere seg frem til mulige løsninger. Eventuelt kan lærer også komme med forslag i den hensikt å øke elevenes repertoar. Ved å styre elevene gjennom trinnene i problemløsningsprosessen, kan han/hun gi elevene handlingskompetanse slik at de unngår å bli fastlåst i konflikten. Forskjellige følelser settes i sving når en konflikt oppstår, og elever må gis anledning til å sette ord på både hva de selv føler og hvordan de tror andre opplever situasjonen.

En trygg lærer med kontroll over egne følelser kan være en god rollemodell når problemer oppstår. Det gjelder å få elevene til å kunne ta andres perspektiv, slik at de blir villige til å samarbeide og i stand til å inngå kompromisser. Elevene skal oppmuntres til å komme med så mange løsningsforslag som mulig, men lærer avslutter idémyldringen når elevene ikke har flere forslag å komme med. Et hvilket som helst forslag skal oppfattes positivt og behandles seriøst, og elevene skal roses for å komme med nok en idé. Ulike løsninger kan resultere i positive eller negative konsekvenser. Ved å evaluere disse vil elevene kunne ta mer bevisste valg. Gjennom å høre og oppleve hvordan lærere tenker og handler når de løser problemer, får elevene et større repertoar av strategier. I tillegg opplever elevene at problemer løses, og dette kan igjen redusere stress og bekymring (Webster-Stratton 2005).

Tidsaspektet er en viktig faktor i arbeidet med å lære problemløsning. Elevene vil ha behov for stadig oppfølging og det er ofte de små drypp som teller. Når elevene benytter gode problemløsningsstrategier, må lærer komme med ros og oppmuntring. Dette resulterer i at elevene oftere tar i bruk disse strategiene. Videre vil det gi dem mestringsopplevelser som igjen vil kunne påvirke deres selvbilde i positiv retning (ibid.). Dersom man i tillegg involverer foreldrene i denne prosessen, og understreker hvor viktig det er å rose barna også hjemme, vil prosedyren for problemløsning bli integrert og utviklet. Dette styrker elevenes kompetanse og de blir bedre i stand til å møte fremtidige utfordringer i hverdagen (ibid.).

3.8.2 Å skaffe seg venner

For å utvikle seg som et sosialt vesen, må man lære å omgås andre på en positiv måte. Vennskap er viktig, og for å skaffe seg og holde på venner må man kunne samarbeide, dele og håndtere konflikter. Gjennom vennskap oppnår man en gruppetilhørighet. Dette er vesentlig for å utvikle medfølelse. Barn som av forskjellige grunner ikke tilegner seg venner, kan få problemer som for eksempel skolevegring, eller depresjoner og psykiske lidelser senere i livet (Webster-Stratton 2005). Ogden (2001) hevder i sin teori om ”differensielle assosiasjoner” at individer blir kriminelle på grunn av de vennene de omgir seg med. Barn som opptrer aggressivt og fiendtlig i

skolen utløser ofte aggressive motreaksjoner fra jevnaldrende, og aggressive barn opparbeider seg et negativt omdømme. Enkelte elever vil derfor kanskje søke trygghet og identitet i mer negative jevnaldringskulturer der utagerende atferd ikke bare aksepteres, men også forventes. Å bli avvist av prososiale jevnaldrende kan skyldes manglende sosial kompetanse, og forskningsresultater tyder på at sosial avvisning er en større risikofaktor enn sosial isolasjon (ibid.).

For hyperaktive, impulsive og uoppmerksomme barn, kan dette med å skaffe seg venner og opprettholde vennskap være et problem. Andre barn kan ha vansker med å takle deres uforutsigbarhet, mangel på empati og det at de ikke ser konsekvensen av sine handlinger. I lek kan barn med atferdsvansker også ha problemer med å følge regler, vente på tur og akseptere andres forslag. I sosiale settinger kan de feilvurdere hva som er akseptabel oppførsel. Barn som ikke er verbalt sterke, kan også ha en tendens til å falle utenfor. De kan ha vansker med å innlede en samtale og mangler kanskje de nødvendige kommunikasjonsferdighetene. Både disse og de hyperaktive barna blir ofte utestengt fra lek og samhandling, og dette kan føre til isolasjon og lav selvaktelse. En negativ sirkel oppstår, ettersom denne isolasjonen igjen kan føre til mindre sosial omgang (Bø 1995).

For lærere er det viktig å oppøve elevene til å ta kontakt og innlede en samtale med andre. Opplæringen kan også her skje gjennom lek, spill, rollespill og diskusjoner. I stedet for å buse inn i andres lek, kan elever lære å finne det "gylne" øyeblikk til å spørre om å få være med i leken. Elever må også forberedes på at et spørsmål om å få være med, ikke er ensbetydende med at det alltid er greit. De må lære seg å akseptere og takle et "nei" (Webster-Stratton 2005). For å kunne leke sammen, må elevene oppøves til samarbeid og det å kunne gi og ta. Det finnes mange leker og aktiviteter læreren kan bruke for å trene elevene i å kommunisere bedre med hverandre, der de både lærer seg å lytte, samtidig som de må være aktive bidragsytere i samtaler. Hver gang lærer ser en elev som mestrer samhandling med andre, bør han/hun rose og oppmuntre eleven. Gruppearbeid kan varieres for å lære elevene samarbeid med forskjellige mennesker på forskjellige nivåer. Visse samarbeidsoppgaver vil øve dem

opp i å vise tillit til partneren sin. På samme måte som elevene lærer problemløsning, må de også lære seg å løse konflikter som oppstår mellom venner. Empati er ikke uten videre gitt, det har å gjøre med å kunne sette seg inn i andres situasjon og vise innlevelse. Medfølelse for andre kan også trenes ved bevisstgjøring (Lamer 1997).

Det som her er nevnt, gjelder ikke bare når barn skal skaffe seg venner, men også hvordan de skal beholde dem. Alle elever, og i særdeleshet de som ofte blir avvist i lek, må lære å tenke positivt om seg selv. Ros og belønningsprogrammer er gode virkemidler for disse elevene (Webster-Stratton 2005). Foreldrene kan også her være gode bidragsytere. De kan oppmuntre barna sine til å ha med lekekamerater hjem og legge opp til forskjellige samspillsaktiviteter. De kan også lage forskjellige arrangementer der mindre eller større grupper deltar.

3.8.3 Lære å håndtere følelser

Barns manglende evne til å håndtere følelser kan hindre effektiv problemløsning og etablering av gode vennskap i barndommen (Webster-Stratton 2005). Som tidligere nevnt, kan hyperaktive og aggressive barn på grunn av feiltolking av en situasjon ha problemer med å "lese" sosiale settinger og løse konflikter. De kan ha en tendens til å oppfatte en tvetydig situasjon negativt, hvilket igjen utløser deres aggresjon.

Webster-Stratton definerer emosjonell regulering med: "...*personens evne til å kontrollere følelsesmessig respons i møte med en opphissende situasjon på en hensiktsmessig måte*" (Webster-Stratton 2005, s. 274). Hun hevder at forskning viser at det er minst fire prosesser som virker inn på barns evne til å regulere følelser: 1) modning av nervesystem, 2) temperament og utviklingsstadium, 3) foreldrenes sosialisering og miljøets støtte og 4) skolens og lærerens vektlegging av emosjonell opplæring. Det er i forhold til de to sistnevnte lærerne kan bidra til en positiv utvikling hos elevene. Strategiene de kan ta i bruk er, i følge Webster-Stratton, basert på forskning på programmer for effektiv sinnekontroll (Webster-Stratton og Hammond 1997). Et mål for opplæringen er positiv identitetsutvikling der elevens behov, følelser og tanker tas på alvor. Man må legge stor vekt på følelsesmessig

tilhørighet, og skape en trygg og god atmosfære preget av forutsigbarhet (ibid.).

Barn har et helt spekter av måter å uttrykke følelsene sine på, og læreren må akseptere barnas individualitet (Webster-Stratton 2005). En måte å lære elevene å gi uttrykk for sine tanker og regulere sine reaksjoner på, kan være at lærer snakker om egne følelser. Det å kunne sette ord på følelser, kan gjøre at man får mer kontroll over dem. Verbal og fysisk aggresjon kan også uttrykkes i mer passende former for å kontrollere atferden. Lærer må ta elevenes følelser på alvor, og dersom han/hun har lignende opplevelser som elevene, kan disse formidles dem. Gjennom lekpregede aktiviteter kan læreren øke elevenes ordforråd og oppøve dem i å sette ord på egne følelser. For å lykkes sosialt, må man kunne sette seg inn i andres situasjon og ta hensyn til deres følelser (ibid.). Empati kan også fremmes ved å ta i bruk forskjellige leker. Rollespill kan benyttes for å illustrere hvorvidt handlingen utløses av uhell, der man i etterkant må be om unnskyldning. Kontroll over følelser innebærer også at elevene lærer seg selvkontroll, det å kunne roe seg ned.

3.9 Oppsummering

Vi har her sett på ulike temaer i Webster-Strattons lærerprogram. Det legges vekt på elementer i forhold til hvordan læreren som klasseleder kan bidra og hjelpe elevene i deres utvikling, både faglig og sosialt. Når det gjelder tiltak rettet mot elever i skolen, ser vi at individrettede tiltak har vært en vanlig form. Dette gjelder både nasjonalt og internasjonalt, og så vel ved forebygging og reduksjon av skolefaglig tilkortkomning som ved atferdsproblemer (Sørli 2000). I denne type tiltak rettes hovedfokus mot eleven, og målsettingen er at eleven skal endre eller forbedre seg. Det dreier seg i denne forbindelse stort sett om to hovedtilnærminger til problemene: Sosial kompetanseutvikling og spesialundervisning. Når det gjelder sosial kompetanseutvikling, ser vi at den har hatt et primær- og et sekundærforebyggende fokus. Webster-Stratton (1991) bemerker imidlertid at hovedvekten av disse tiltakene ikke har vært rettet spesifikt mot elever med alvorlige atferdsvansker. Når det gjelder tiltak innenfor spesialundervisning, er disse nesten utelukkende av sekundærforebyggende

art, og rettes mot enkeltelever og mindre grupper som ut fra en pedagogisk sakkyndig vurdering har behov for særskilt tilrettelagt opplæring (Sørli 2000).

Rasjonalet for iverksetting av systematisk kompetanseutvikling på skolens sosiale område er de klare sammenhengene mellom høy forekomst av problematferd i skolen og lavt sosialt kompetansenivå. Slike sammenhenger er påvist ved en rekke studier, nasjonalt og internasjonalt (Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998). I norske skoler har imidlertid sosial kompetanseutvikling ikke vært en innlemmet del av undervisningen, hverken for elever flest eller for elever med atferdsproblemer spesielt. Sosial kompetanseutvikling har heller ikke vært en fremtredende del av barnehagens virksomhet (Lamer 1997). Ogden (1998) har gitt uttrykk for hvor viktig det er med utvikling av en egen sosial læreplan i skolen, og får støtte i denne uttalelsen av blant andre Sørli (2000), som kaller sosial kompetanseutvikling "the missing link" i skolen.

Webster-Strattons lærerprogram har, i regi av Midt-norsk kompetansesenter for atferd, vært utprøvd i skoler og barnehager i Sør-Trøndelag siden våren 2002 (Tveit 2002). Bakgrunn for utviklingen av et særskilt lærerprogram er at elevene i skolen kan få trene og utvikle sosiale ferdigheter i samhandling med andre barn i strukturerte omgivelser, og at lærerne kan ivareta og videreutvikle foreldrenes innsats med barnet (Webster-Stratton og Lindsay 1999, Webster-Stratton 2005). Som vi kommenterte innledningsvis i oppgaven, har det på det spesialpedagogiske feltet skjedd en endring i de senere år, der man har ønsket å flytte oppmerksomheten fra problemene til mulighetene, og fra individet til en forståelse som legger vekt på betydningen av gjensidighet mellom individ og system som avgjørende for vekstprosessen. Teori knyttet til lærerprogrammet bygger nettopp på denne tankegangen i arbeidet med barn i skolen. *De utrolige årene* legger vekt på betydningen av å være en tydelig voksen og "ta regi" i samhandlingen med barna, fordi utvikling skjer i et gjensidig forhold mellom individ og miljø.

Vi har i denne delen av oppgaven presentert Webster-Strattons tiltak som kan virke forebyggende på atferd som hemmer læring og undervisning, og som samsvarer med

tiltak som viser seg å ha dokumentert positiv effekt (Sørli 2000). Videre vil vi skissere metodevalg og resultater i undersøkelsen, som tar for seg hvorvidt personale i skolen har fått økt handlingskompetanse i sitt arbeid med barn med atferdsproblemer.

4. Metode og gjennomføring av undersøkelsen

Ved bruk av en spørreundersøkelse ser vi i denne oppgaven på skolepersonalets økte handlingskompetanse etter å ha deltatt på Webster-Strattons kursrekke. Vi arbeider med metodevalg ut fra problemstillingen som er skissert tidligere, fordi formål og valg av problemstilling er utgangspunkt for den vitenskapelige tilnærmingsmåten (Hellevik 2002). Befring (2002) understreker at en forskningsprosess krever noe mer enn å oppdage, kartlegge og analysere for å vinne innsikt. Han hevder at forskeren også bør ha grunnleggende kvalifikasjoner både om det som skal utforskes og om de metoder og hjelpemidler som er relevante.

Dette kapitlet omhandler valg av metode og beskrivelse av undersøkelsen. Vi går inn og drøfter survey som datainnsamlingsmetode, hvordan informantene ble valgt ut, utforming av spørreskjema og statistisk analyse av materialet. Videre redegjør vi for forberedelser til og gjennomføring av datainnsamlingen, samt vurderer undersøkelsens reliabilitet og validitet.

4.1 Valg av metode

Vår undersøkelse kartlegger hvorvidt personale i skolen opplever å ha fått nyttige strategier til å takle generell klasseledelse og barn med atferdsproblemer. For å finne ut av dette, benytter vi oss av ulike tema i Webster-Strattons lærerprogram, og det blir informantenes rangering av sin grad av bevissthet og handlingskompetanse som blir utslagsgivende for resultatet. Problemstillingen inneholder tre sentrale begrep som vil påvirke valg av forskningsmetode. Disse begrepene kaller Hellevik (2002) for enheter, variabler og verdier. I vår oppgave blir skolens personale som deltar i undersøkelsen enhetene, og disse karakteriserer vi som undersøkelsens informanter. Variablene blir de temaene vi deler lærerprogrammet inn i, fordi variabler er egenskaper, fenomen eller faktorer som er relevante for undersøkelsen (ibid.). Disse vil variere fra enhet til enhet (Befring 2002). Hvordan vi operasjonaliserer de

teoretiske variablene vil vi komme tilbake til i kapittel 4.3. I hvilken grad hver enkelt person opplever økt handlingskompetanse på disse områdene vil naturlig nok variere. Denne variasjonen representerer verdiene i problemstillingen.

For å angripe ”forskningsspørsmålet”, vurderte vi i utgangspunktet ulike metoder, både av kvantitativ og kvalitativ art. Sosiologen Vilhelm Aubert har definert metode som:

”...en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører til i arsenalet av metoder” (i Hellevik 2002, s. 12).

For å belyse undersøkelsens mål og gi oss svar på problemstillingen, vurderer vi det som formålstjenlig å benytte en kvantitativ undersøkelsesmetode, nettopp for å få et overblikk og et mer bredspektret perspektiv (Mordal 2000). Fremgangsmåten øker muligheten til å belyse noe av den helheten vi vil danne et bilde av, og benyttes også siden formålet vårt er å se utbyttet av en kursrekke. Det er her styrken ved en kvantitativ tilnærming først og fremst ligger; det å beskrive og forklare et fenomen (de Vaus 2002). Som design for denne undersøkelsen anvender vi survey, en kvantitativ tilnærming av ikke-eksperimentell karakter (Kleven 2002, Holand 2006 a). I datainnsamlingen benyttes et strukturert spørreskjema med faste svaralternativ.

4.1.1 Survey

Denne undersøkelsen er i hovedsak en deskriptiv studie som blant annet søker å finne frem til hovedstrukturen i tallmaterialet ved å sammenligne og beskrive informasjonen vi har innhentet. I følge de Vaus (2002) er spørreskjema enkleste innsamlingsmetode og har i tillegg fordelen av å være strukturert og systematisk. I denne survey-undersøkelsen kreves det dermed struktur og systematikk, samtidig som spørreskjema inneholder et sett av standardiserte spørsmål som presenteres likt for alle informantene (Mordal 2000). Ut fra dette ser vi at det innsamlede materialet danner grunnlag for å kunne foreta sammenligninger og utarbeide statistiske analyser. For at vi i etterkant skal kunne sammenligne svarene og sikre god kvalitet på data, er

det en forutsetning at informantene i størst mulig grad svarer ut fra samme referanseramme og tolker spørsmålene på samme måte.

Vi søker å unngå noen vanlige ulemper ved bruk av survey, slik som språklige misforståelser, strategiske svar og lav svarprosent. Eventuelle språklige misforståelser prøver vi å eliminere ved å gi informantene mulighet til å kontakte oss på telefon dersom det er uklarheter ved spørreskjemaet. Likevel har vi ingen kontroll på hvorvidt informantene forstår og oppfatter spørsmålene slik de er ment. Når det gjelder strategiske svar, kan vi ikke se bort fra en mulig positiv skjevhet i forhold til i hvilken grad skolens personale var bevisst utsagnene før deltagelse på lærerprogrammet. Til grunn her kan det ligge et ønske om å fremstille seg selv mer positivt enn virkeligheten tilsier. Et forsøk på å forebygge dette blir gjort gjennom å sikre informantene tilnærmet full anonymitet. Dette kommer vi nærmere tilbake til i kapittel 4.4.3.

I denne undersøkelsen kan vi påvirke til høy deltagelsesprosent ved at vi har en kontaktperson på hver skole som påtar seg ansvaret for innsamlingen, samt at vi kan purre på dem som ikke har besvart spørreskjemaet. Det er en forutsetning for oss å unngå å påvirke eller manipulere svarene som kommer inn, fordi kriteriet for ikke-eksperimentelt design er at vi i størst mulig grad søker å unngå påvirkning av det som skal undersøkes (Kleven 2002). Det stilles dermed store krav til oss om nøyaktighet og etterrettelighet i hele prosessen.

Ved at vi benytter oss av survey kan vi gjennomføre datainnsamlingen på ulike måter, som for eksempel besøksintervju, telefonintervju eller ved å sende ut spørreskjema for selvutfylling (Holand 2006 b). I vår undersøkelse velger vi å sende spørreskjema til noen informanter, mens vi til andre leverer skjemaene på informantenes arbeidsplass. Grunnen til dette vil vi komme nærmere tilbake til under kapittel 4.4.2, der vi drøfter den praktiske gjennomføringen. Siden vi også benytter oss av en postal undersøkelse, ser vi at vi får en fordel ved at det blir mindre ressurskrevende. Postal undersøkelse er også egnet fordi informantene er geografisk spredt (Ringdal 2001).

4.2 Utforming av spørreskjema

Fremstillingen nedenfor begrunner valg av spørsmål og svaralternativ i spørreskjemaet. På grunnlag av problemstillingen og teori fra Webster-Stratton, ble spørsmålene utformet. Grundig kjennskap til lærerprogrammets seks temaer ble lagt vekt på under utformingen av utsagnene. I spørreskjema ber vi personalet i skolen ta stilling til i hvilken grad de var bevisst utsagnene som presenteres før og etter lærerprogrammets kursrekke. Spørreskjemaet er vedlagt oppgaven (vedlegg 1).

Førstesiden av spørreskjema er utformet som et informasjonsskriv, samt en enkel instruks om hvordan det skal fylles ut. I spørreskjemaet legger vi vekt på enkel språkføring, og prøver derfor å anvende korte, lett forståelige ord (Haraldsen 1999, Hellevik 2002). For å redusere antall tvilstilfeller, utformer vi spørsmålene så klare og entydige som mulig, fordi flertydige uttrykk lett kan tolkes ulikt av informantene. En del alminnelige faguttrykk er benyttet i spørsmålene. Vi ser imidlertid ikke det som noe stort problem siden uttrykkene er gjort kjent for kursdeltagerne under gjennomgåelsen av temaene i lærerprogrammet, samt at de fleste har pedagogisk bakgrunn. Ulempen er at vi likevel ikke kan få noen oversikt over hvordan det enkelte spørsmål oppfattes av informantene. Vi er i prosessen opptatt av å redusere tolkningsproblemer til et minimum, men kan ikke være sikre på hvilket grunnlag informantenes svar bygges på (Haraldsen 1999). Vår positivitet for temaet som undersøkelsen omhandler, vil også kunne føre til ledende utsagn (Mordal 2000). Til tross for vår interesse for temaet, etterstreber vi i størst mulig grad å redusere at spørsmålene blir ledende.

Spørsmålene er utformet og satt opp slik at spørreskjema skal være oversiktlig å fylle ut. Vi ønsker at skjema skal kunne besvares i løpet av 20 minutter, og dermed ble vi nødt til å redusere antall spørsmål. Totalt antall spørsmål i spørreskjemaet er 98. Innledningsvis starter vi med spørsmål om hvilken stilling informantene har i skolen og antall år i undervisning, for senere å kunne avgjøre hvilken kategori de skal plasseres i. Informantene krysser av på lukkede svaralternativer som vist i figur 4.1.

Figur 4.1: Eksempel på hvordan de innledende spørsmålene er satt opp

Hvilken stilling har du i skolen?					
Administrasjon	Sosiallærer	Lærer	Assistent	SFO	Annet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor lenge har du arbeidet i skolen/SFO?					
0-5 år	6-11 år	12-17 år	17-22 år	flere enn 22 år	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

I hovedsak er resten av spørsmålene delt i seks grupperinger med hver sin hovedoverskrift tilsvarende temaene i lærerprogrammet. Vi velger å lage spørsmålsformen så lik som mulig, fordi et stort antall former for svarmønster kan bidra til å svekke undersøkelsens validitet. Svaralternativene er utformet som en vurderingsskala fra 1 til 6, der 1 er ”i svært liten grad” og 6 ”i svært stor grad”. Forskjellen i innhold på gradene fra 1 til 6 vil variere fra respondent til respondent. Figuren nedenfor er eksempel på hvordan spørsmålene er satt opp.

Figur 4.2: Eksempel på hvordan spørsmålene er satt opp

Hvordan bygge positive relasjoner til elevene						
<u>Å bli kjent med elevene som individ</u>						
I hvilken grad var du bevisst utsagnene <u>før</u> lærerprogrammet?						
Hilse på hver enkelt elev	1	2	3	4	5	6
Spørre om elevenes liv utenfor skolen	1	2	3	4	5	6
I hvilken grad er du bevisst utsagnene <u>etter</u> lærerprogrammet?						
Hilse på hver enkelt elev	1	2	3	4	5	6
Spørre om elevenes liv utenfor skolen	1	2	3	4	5	6

I graderingen av svaralternativene på spørreskjemaet velger vi å unngå oddetall, da det for mange kan være en lettvinnt løsning å velge ”midt på treet”. Vi utelater også ”vet ikke” svar for å tvinge informantene til å foreta et valg. I følge Mordal (2000) er holdningen til slike svar generelt negativ blant forskere, da svar i denne kategorien oppfattes som tapte data.

I spørreskjemaet har vi fortrinnsvis valgt å bruke lukkede spørsmål, ettersom det gjør datamaterialet enklere å kode og dermed også lettere å sammenligne. Mengden av lukkede spørsmål kontra åpne indikerer hvor strukturert surveyen er, i tillegg til at samme svarkategori bidrar til standardisering av undersøkelsen (Ringdal 2001). Etter å ha bedt om en totalvurdering av programmet med fire svaralternativ, fra ”ingen” til ”høy” grad, stiller vi avslutningsvis spørsmål om informantene har noe de ville kommentere ved undersøkelsen. Dette spørsmålet er åpent, slik at personene kan beskrive og komme med mer utfyllende svar. Hvordan vi behandler disse svarene, kommer vi tilbake til i kapittel 5.

For å evaluere og kvalitetssikre spørreskjemaet, ble det på forhånd prøvd ut på tre av våre medarbeidere som har gjennomgått programmet og to utenforstående personer. Formålet er å teste hvordan spørreskjemaet fungerer i praksis, slik at vi får en mulighet til å oppklare og justere eventuelle problemer og misforståelser. Vi ønsker å kartlegge hvorvidt spørsmålene har relevans i forhold til problemstillingen, og avdekke eventuelle uklarheter i formuleringen av de ulike utsagnene.

Svaralternativene skal også være uttømmende, slik at alle informantene har en mulighet til å finne et svar som passer. Tilbakemeldingene på forprøvene var hovedsakelig positive, og i tillegg fikk vi gjennom denne utprøvingen flere nyttige forslag til forbedringer. Innvendingene ble tatt hensyn til og spørreskjemaet justert.

4.3 Operasjonalisering av teoretiske variabler

I denne oppgaven søker vi å anskueliggjøre en eventuell opplevelse av økt kompetanse målt opp mot relevante spørsmål. Ved å operasjonalisere de teoretiske

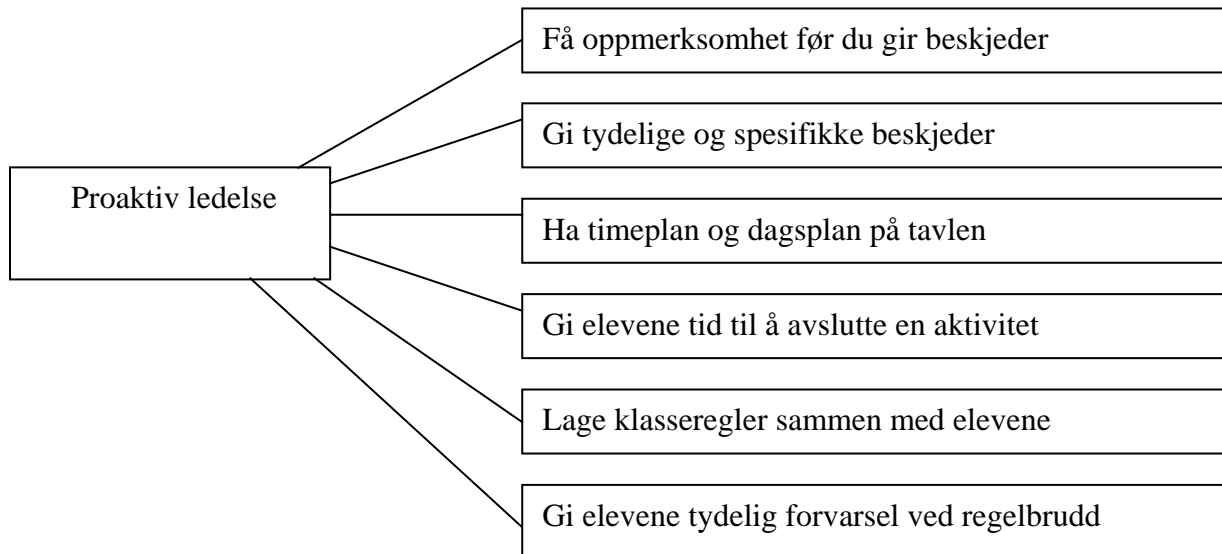
variablene vil vi finne ut om spørsmålene dekker de sentrale vinklinger vi anvender i vår survey. Undersøkelsens utdypende spørsmål danner grunnlaget for de spørsmål vi velger å benytte i vårt spørreskjema.

- *Hvordan er samsvaret mellom lærerprogrammets intensjoner og deltageres opplevde kompetanse etter endt kursrekke?*
- *Ser vi forskjell i økt handlingskompetanse når det gjelder lærerprogrammets seks ulike tema?*
- *Er det forskjell i handlingskompetanse for lærere kontra assistenter før og etter kursrekken?*
- *Er det forskjell i handlingskompetanse for deltakerne før og etter kursrekken i forhold til antall år de har arbeidet i skolen?*

Disse spørsmålene er knyttet opp mot problemstillingen; opplevelse av økt handlingskompetanse etter endt kursrekke. Målsettingen ved bruk av spørreskjema er å måle informantenes grad av bevissthet om strategier de kan benytte seg av i undervisningen. De sentrale begrepene i vår undersøkelse er økt handlingskompetanse etter endt kursrekke i generell klasseledelse og håndtering av barn med atferdsvansker. Teori rundt Webster-Strattons lærerprogram blir derfor sentral. De teoretiske begrepene i problemstillingen definerer og avgrenser vi før vi utvikler spørreskjemaet (de Vaus 2002). Dette er forsøkt vist i kapittel 2 og 3.

Innledningsvis i dette kapitlet, ser vi at de opplevelsene som vi ønsker å kartlegge kan kalles egenskaper ved enhetene; altså personale i skolen. Deres opplevelser kan vanskelig måles helt dekkende gjennom noen enkle spørsmål. For å kunne sikre at spørsmålene i undersøkelsen gir svar på problemstillingen ser vi det som nødvendig å velge ut konkrete og beslektede variabler som kan sees på som ulike aspekter ved samme tema i lærerprogrammet. Hellevik (2002) benevner et sett av beslektede variabler som egenskapens dimensjon. Vi ønsker å illustrere dette med et eksempel. I denne undersøkelsen er egenskapen *lærerprogrammet* delt opp i seks dimensjoner. Det vil for eksempel være vanskelig å stille alle spørsmålene som dekker dimensjonen *proaktiv ledelse*, og vi velger derfor ut et antall representative variabler for å dekke denne dimensjonen. Dette illustreres i figur 4.3.

Figur 4.3: Illustrasjon av hvordan dimensjonen *proaktiv ledelse* er delt opp i seks variabler



De variablene vi har valgt ut, kaller vi indikatorer (ibid.). Indikatorene i dette tilfellet er altså utsagnene i spørreskjemaet som omhandler *proaktiv ledelse*. Når disse indikatorene skal velges ut, forholder vi oss til det Hellevik (2002) kaller teoretiske og empiriske kriterier. På bakgrunn av teori og tidligere forskning foretar vi da en skjønnsmessig vurdering av hvilke indikatorer som best kan måle de ulike egenskapene.

4.3.1 Valg av indikatorer

Kartlegging av kursdeltagernes økte handlingskompetanse er den sentrale målsettingen ved undersøkelsen. For å få svar på dette ser vi på oppgitt grad av bevissthet før og etter kursrekken i alle de seks dimensjonene som vektlegges, slik at vi kan måle en eventuell økning. For å få et bilde av hvordan informantene selv opplever økt handlingskompetanse, blir de bedt om å ta stilling til utsagn knyttet til de ulike dimensjonene i lærerprogrammet. Ved å be personene ta stilling til sin handlingskompetanse både før og etter kursrekken, mener vi å ha et sammenligningsgrunnlag for videre refleksjon.

Under de ulike temaene i spørreskjemaet er det konkrete utsagn, indikatorer, informantene skal ta stilling til. Disse velges ut på bakgrunn av hva lærerprogrammet legger vekt på som grunnleggende for de ulike dimensjonene. Vurderingen av hvilke indikatorer vi velger å ta med vil likevel være subjektiv. Eksempelvis velger vi under temaet *proaktiv ledelse* underspørsmål knyttet opp mot egenskaper ved å gi gode beskjeder, ha forutsigbare timer og timeplaner og klare retningslinjer for forventet atferd. Webster-Stratton (2005) understreker at strukturene for undervisning og atferd i timene danner rammeverket som skal støtte opp under barns læring. En proaktiv lærer sørger for forutsigbare timer og timeplaner, legger til rette for gode overganger fra en aktivitet til en annen og har klare linjer for forventet atferd. Vi ser det derfor som nødvendig å velge indikatorer knyttet opp mot dette teoretiske grunnlaget.

På samme måte som under temaet *proaktiv ledelse*, blir indikatorene under de andre dimensjonene plukket ut. Det benyttes et ulikt antall indikatorer under de forskjellige temaene, alt etter hvor dekkende de ulike underspørsmålene er. Vi ser at spesielt under dimensjonene *å takle dårlig atferd* og *sosial og emosjonell kompetanse* blir det flere indikatorer enn på de øvrige. Dette skyldes at temaene igjen er delt inn i underkategorier før de konkrete indikatorene velges ut. Temaet *å takle dårlig atferd* deler Webster-Stratton inn i *å benytte ignorering*, *å benytte konsekvenser* og *å benytte tenkepauser*. Dette er ulike strategier for håndtering av dårlig atferd, og det blir derfor naturlig å dele spørreskjemaet inn i disse underkategoriene før vi konkretiserer utsagnene. Også her tar vi utgangspunkt i den teorien som ligger til grunn i lærerprogrammet. Ved å operasjonalisere de teoretiske variablene gjør vi det mulig å foreta en behandling av datamaterialet. Dette fordi problemstilling og tolking av resultater omhandler teori, mens selve behandlingen av data er empiri. Problemer som kan oppstå ved at vi jobber med teori og empiri parallelt ønsker vi å komme tilbake til og drøfte nærmere i kapittel 4.5.4.

4.4 Gjennomføring av undersøkelsen

4.4.1 Utvalg

Webster-Strattons lærerprogram er et tilbud til pedagogisk personale i skolen og skolefritidsordningen (SFO), og retter seg spesielt mot ansatte som arbeider med barn på 1. til 3. trinn. Vi har sikret oss et utvalg som allerede er avgrenset til disse representantene. Dette medfører at det er blitt foretatt en ikke-sannsynlighetsutvelgelse, og utvalget kan betegnes som skjønnsmessig (Lund 2002). Det innebærer at vi, på grunnlag av våre vurderinger, velger ut de enheter som skal være med i undersøkelsen (Hellevik 2002). Informantene velges dermed ut fra strategier som tilfredsstiller visse hensyn, og i dette tilfellet henvender vi oss til deltagere som har gjennomført kursrekken i løpet av 2006. På bakgrunn av dette kan utvalget karakteriseres som hensiktsmessig (Lund 2002).

Ulempen med skjønnsmessig utvelgelse er at resultatene vi får kan være mindre representative, ved at utvalget blir skjevt i positiv eller negativ retning, dersom enhetene i utvalget og populasjonen avviker systematisk (Hellevik 2002). Får vi bekreftet våre hypoteser bedre i utvalget enn i populasjonen, blir utvalget skjevt i positiv retning. I motsatt fall, der bekreftelsen på våre antagelser blir lavere i utvalget enn i populasjonen, blir utvalget skjevt i negativ retning (ibid.).

Under forarbeidet til spørreundersøkelsen ble det vurdert om vi bare skulle ha med lærere som informanter. Ut fra deltagerlistene vi fikk, ble det imidlertid umulig å skille ut stillingskategori. Av den grunn ble det hensiktsmessig for oss å ta med alle på listen som våre informanter. Spørreskjemaet ble sendt ut til 73 kursdeltagere, 44 i Oslo og 29 i Sør-Trøndelag. Siden utvalget i utgangspunktet er begrenset, vil vi tilstrebe en høy svarprosent.

4.4.2 Den praktiske gjennomføringen

Da vi begynte arbeidet med å finne informanter til undersøkelsen, tok vi kontakt med kursledere for lærerprogrammet i Oslo. Av disse fikk vi lister med navn, skole og telefonnummer for deltagere i Oslo og Sør-Trøndelag. I Oslo ble et av programmene gjennomført mens vi skrev prosjektplanen vår, slik at deltagerne fikk opplyst at vi kom til å kontakte dem på et senere tidspunkt. Det ble sendt brev til informantene der vi redegjorde for hensikten med undersøkelsen, hvem den omfattet samt når og hvordan den var tenkt gjennomført. Videre begrunnet vi vårt ønske om deres deltagelse og betydningen av at så mange som mulig ville delta. I brevet til kursdeltagerne var det viktig å forsikre dem om at ingen enkeltpersoner eller skoler skulle kunne gjenkjennes i oppgaven (se vedlegg 3). Vi ringte en representant på hver skole for å spørre om vedkommende kunne påta seg oppgaven som kontaktperson. Rektor ved skolene ble også kontaktet, fordi vi ønsket rektors tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen. De ga alle aksept for at vi kunne distribuere spørreundersøkelsen til informanter på deres skole. I Oslo kjørte vi rundt til elleve skoler og leverte spørreskjemaene til de respektive kontaktpersonene. Her fant vi det formålstjenlig å avtale et gitt tidspunkt for avhenting av besvarelsene. Til Sør-Trøndelag sendte vi samlekonvolutter, vedlagt frankert returkonvolutt, til sju skoler. Kontaktpersonene fungerte som pådrivere for å få samlet inn skjemaene. Ved at de besvarte spørreskjemaet gav informantene sin tilslutning til å være med.

4.4.3 Anonymitet

Hvert spørreskjema er merket med et nummer tilsvarende nummeret vi har påført navnelistene. Det kan selvsagt stilles spørsmål ved anonymiteten i en slik undersøkelse. Vi har sendt meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og lagt ved brev til informantene. Der søker vi om tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen. Tillatelse ble gitt etter at vi hadde revidert informasjonsskrivet med de endringer vi har fått påpekt når det gjelder anonymisering. Endringene går blant annet ut på at bare vi skal ha tilgang til navnelisten og at spørreskjemaene ville bli slettet

etter en viss dato. Vår begrunnelse for en koblingsnøkkel er et ønske om å kunne sende en påminnelse til dem som ikke har returnert spørreskjemaet i utfylt stand.

Koblingsnøkkelene medfører at svar på spørsmål, i den grad de oppleves å være av personlig karakter, kan spores tilbake til den enkelte respondent. Det stilles derfor visse krav til oss ved oppbevaring av data. Alle data skal slettes på et angitt tidspunkt, og etter dette er alle sikret full anonymitet. I den forbindelse blir undersøkelsen berørt av personopplysningsloven § 31, Meldeplikt (se vedlegg 2).

4.4.4 Svarprosent

Det tilgjengelige utvalget består som nevnt av 73 informanter. Vi fikk tilbakemelding om at én av personene på listen er ansatt i barnehage, og dermed ikke oppfyller kriteriet for vårt utvalg. Vedkommende er strøket av listen, slik at antallet informanter er 72 ($N = 72$). Ikke alle deltagerne fylte ut skjemaet innen fristen, men de som ikke hadde returnert dette ble kontaktet i etterkant og spurt om de kunne ettersende det. Én purring på tre av deltagerne økte svarprosenten. Purring er, i følge Ringdal (2001), en teknikk som alltid forbedrer svarprosenten. Til sammen besvarte 70 personer spørreskjemaet. Dette gir en svarprosent på 97,22 %, noe som kan karakteriseres som meget tilfredsstillende. I post-survey vil en svarprosent som ligger over 60 betraktes som bra (ibid.). Denne undersøkelsen kan ikke direkte sammenlignes med en post-survey, da kontaktpersonene fungerte som pådrivere. Derfor kan en noe høyere svarprosent forventes. Vi ser at enkelte indikatorer i spørreskjema er ubesvart. Dette virker tilfeldig for oss, og disse regnes som manglende data (ibid.).

Enkelte kontaktpersoner har henvendt seg til oss med positive tilbakemeldinger i etterkant, fordi flere informanter har betraktet spørsmålene som relevante. Det blir av enkelte hevdet at etter å ha deltatt på kurs, blir man ofte bedt om å evaluere kurset og kurslederne, mens det i denne spørreundersøkelsen er spørsmål om deltakernes læringsutbytte i form av kompetanseheving. Dersom temaet for undersøkelsen virker interessant for informantene, øker sjansen for svar (Ringdal 2001).

4.5 *Reliabilitet og validitet*

Det vil være et spørsmål om reliabilitet og validitet i materialet vi legger frem, fordi kravene til validitet og reliabilitet står sentralt når vi vurderer kvaliteten på resultatene i undersøkelsen vår (Holand 2006 a). Validitet og reliabilitet er med på å sikre vårt produkt, at det gjenspeiler det som kommer ut av undersøkelsesprosessen.

4.5.1 Reliabilitet

Når vi foretar denne undersøkelsen, er det avgjørende hvor store utslag av unøyaktighet som ligger i datamaterialet vårt; det vil si i hvilken grad vi kan stole på materialet. Det er et mål at andre forskere som gjennomfører samme undersøkelse, skal komme frem til de samme resultatene (Mordal 2000). Det blir et grunnkrav i undersøkelsen vår at de data som er samlet inn er mest mulig valide og at de minimaliserer feiltolkninger, fordi feiltolkninger kan være med på å undergrave reliabiliteten (Befring 2002). Vi har, som tidligere skissert, benyttet oss av survey som design. I den forbindelse er det blant annet to typer feil som kan redusere reliabiliteten i undersøkelsen. Dette er tilfeldige feil (random error) og målefeil (measurement error) (Litwin 1995).

Målet, i utvelgelsen av informanter, er at disse skal være noenlunde representative for dem som har gjennomført kursrekken i Norge. Kursdeltagere i Norge møter gruppeledere som skal, i følge lærerprogrammet, legge vekt på de samme elementene, fordi gruppelederne er kurset etter samme manual. På bakgrunn av dette søker vi å eliminere tilfeldige feil, fordi disse feilene ofte skyldes feil valg av utvalg. Ulempen er likevel at ved bruk av skjønnsmessig utvalg, kan utvalget bli skjevt og resultatene kan dermed bli lite representative (Hellevik 2002). Feil kan derfor fremdeles forekomme i vår undersøkelse, siden utvalget ikke er stort nok til at disse feilene vil gjøres uvesentlige. Dette drøfter vi under kapittel 4.5.5 om ytre validitet og generalisering.

For å redusere antall målefeil til et minimum, forsøker vi å utvikle et instrument for datainnsamling som i størst mulig grad måler det vi er ute etter. Det er forsket lite på bruken av Webster-Strattons lærerprogram i Norge, noe som førte til at vi selv måtte utvikle et spørreskjema. Vi ønsket å kvalitetssikre dette ved å gjennomføre en forprøve, men denne var kun på fem personer. Av den grunn kan vi anta at reliabiliteten ved spørreskjema synker (de Vaus 2002). Grunnet tidsperspektivet for undersøkelsen, har vi ikke hatt mulighet til å foreta en retest. Dersom vi hadde oppnådd de samme resultatene på en retest, ville det normalt kunne tilsi at reliabiliteten er høy, fordi den ville bli knyttet til en eventuell svarstabilitet over tid (Mordal 2000).

Vi benytter statistikkprogrammet Statistical Packages for Social Sciences, (SPSS14.0) for å registrere, bearbeide og analysere de innsamlede data. I registreringen er vi to personer. Den ene leser opp svarene mens den andre taster inn tallet i SPSS. Deretter bytte vi roller og kontrollerer om svarene i skjemaet stemmer overens med inntastingen. Dette vil fungere som en kontroll, og av den grunn antar vi at det er mindre sannsynlig at det kan ha sneket seg inn feil. Dersom feilkilder av dette slaget likevel finnes i datamaterialet, har vi grunn til å tro at de forekommer i begrenset omfang og er tilfeldig fordelt. Ved at vi er to om dette inntastingsarbeidet, øker vi presisjonen og dermed reliabiliteten, siden denne også avhenger av hvor nøyaktig vi er i koding og behandling av data (Befring 2002).

I utarbeidelsen av spørreskjemaet er det et mål for oss å få frem svar som indikerer hvorvidt personalet i skolen har fått økt handlingskompetanse i sitt arbeid som klasseledere og med barn med atferdsvansker. I undersøkelsen skal deltagerne selv rangere sin handlingskompetanse før og etter kursrekken. I den forbindelse ser vi at det kan være en fare for at reliabiliteten svekkes, fordi informantene kan gi et for godt bilde av seg selv og dermed i realiteten fortelle om sine intensjoner i stedet for sin reelle kompetanse. Det samme er tilfelle dersom vi stiller spørsmål vedkommende har lite grunnlag for å svare på, og derfor krysser av det som anses som intuitivt passende. Vi forsøker å unngå dette gjennom å sikre informantene anonymitet. På

den måten håper vi å unngå at informantene har behov for å fremstille seg mer positivt enn det som er tilfelle. I tillegg benytter vi indikatorer i spørreskjemaet. Disse bygger på teori som Webster-Strattons lærerprogram legger vekt på, og derigjennom sikrer vi forhåpentligvis at informantene har et forhold til det de blir spurt om.

Vi velger å benytte indekser i vår analyse, ettersom dette kan være en måte å styrke reliabiliteten på (de Vaus 2002). For å konstruere indekser, slår vi sammen flere indikatorer til en samlevariabel som gir et samlet mål på egenskapen. I forbindelse med dataanalysen konstruerer vi seks indekser. Hvordan vi gjør dette og hvordan deres reliabilitet blir målt, beskriver vi nærmere i kapitlet under.

4.5.2 Konstruksjon av indekser

Vi ser at flere av dimensjonene som brukes i denne undersøkelsen er komplekse og sammensatte, og det kan derfor være vanskelig å måle dem ved bruk av en enkelt variabel. Vi har derfor valgt å benytte flere variabler under hver dimensjon. Det innebærer at informantene har fått flere spørsmål under hvert av temaene. Disse spørsmålene slår vi videre sammen til indekser som gir et samlet mål for handlingskompetanse før og etter kursrekken. En indeks består av flere ulike spørsmål om et begrenset fenomen eller en spesiell egenskap. Hellevik (2002) understreker at de enkelte variablene som inngår i indeksen kalles indikatorer, og indekser gjør at variablene i datamaterialet blir mer stabile og valide (Theie 1999). I denne oppgaven bruker vi aritmetisk gjennomsnitt for å måle data før og etter deltagelse på lærerprogrammets kursrekke. Dette innebærer at indeksen blir konstruert ved å summere skårene for et sett med indikatorer som måler flere sider ved samme begrep (Hellevik 2002), for så å finne gjennomsnittet ved bruk av mean (M).

Indikatorer som inngår i indeksene er de samme som i spørreskjema, og her representeres de som utsagn under hver dimensjon. Disse ble, som tidligere kommentert, valgt ut på bakgrunn av teori knyttet opp mot Webster-Strattons lærerprogram. Indikatorene har allerede en tallverdi i spørreskjema, der informantene

rangerer seg selv på en skala fra 1 til 6. Deltagernes indeksskåre, det vil si hvordan de svarer på de ulike indeksvariablene, blir dermed summen av tallverdiene de krysser av. Når tallverdiene fra alle spørsmålene om personalets handlingskompetanse, for eksempel i *proaktiv ledelse*, før og etter kurset summeres hver for seg, gir gjennomsnittet av disse et bilde av den enkelte informants handlingskompetanse før og etter kursrekken. For at dette gjennomsnittet skal gi et riktig bilde av hvordan en informant skårer i forhold til indeksen, er det viktig at alle indikatorene har samme retning, hvilket er tilfelle i vår undersøkelse. Det innebærer at under dimensjonen *proaktiv ledelse* etter endt kursrekke, vil en stor økning i gjennomsnitt indikere økt bevissthet, mens liten økning i gjennomsnitt indikerer mindre endring.

For å sikre at de ulike variablene i indeksen måler ulike sider av fenomenet vi har definert, tar vi utgangspunkt i beslektede utsagn under hver variabel. Bakgrunnen for valg av utsagn finner vi i teorien til Webster-Stratton. Når vi bruker variabler i indeksene, blir det avgjørende for oss at de måler ulike sider av det definerte fenomenet (Theie 1999). Indeksenes reliabilitet er blitt testet med Cronbachs alpha. Denne fungerer som et meget sentralt mål på hvorvidt et sett av variabler har en indre sammenheng og konsistens (ibid.). Størrelsen på Cronbachs alpha varierer fra -1 til +1. En negativ alpha-verdi vil oppstå dersom korrelasjonen mellom indikatorene er negativ.

Hva som er en tilfredsstillende alpha blir diskutert av Theie (1999). Han viser til Fraenkel og Wallen (1995) som setter en nedre grense for akseptabel alpha på .70. Theie (1999) uttrykker at dette kan være en noe streng grense i spesialpedagogisk sammenheng. I følge Nordahl (2000) kan vi bruke en reliabilitetsverdi ned mot .60. En noe lavere alpha-verdi kan aksepteres når indikatorene i de ulike indeksene gir innholdsmessig mening og dekker sentrale deler av de områder som indeksene skal måle. Alpha-verdien vil også påvirkes av antallet indikatorer i en indeks. Vi ser at sannsynligheten for en høy alpha-verdi øker med antall indikatorer (Theie 1999). Siden vi har relativt få indikatorer i enkelte av indeksene, kan dette påvirke resultatet i noen grad. I tabellen nedenfor ønsker vi å illustrere de ulike indeksene som er

benyttet i forbindelse med undersøkelsen. Reliabilitetsanalysene finnes i tabell 4.3.

Tabell 4.1: Oversikt over de ulike indeksene som er benyttet i undersøkelsen

Positive relasjoner til elevene	Bruk av belønningssystemer
Proaktiv ledelse	Hvordan redusere utfordrende atferd
Positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros	Utvikle sosial og emosjonell kompetanse

Indeksen *positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros* benyttes som et eksempel på hvordan indeksene i denne undersøkelsen er konstruert. Utsagnene om *positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros* er formulert som påstander informantene skal ta stilling til. Alle indikatorene har samme retning, og det er derfor ikke nødvendig å snu noen av dem i ettertid. Utsagnene har også allerede en tallverdi, og vi benytter denne verdien i analysen.

Tabell 4.2: Utsagn under indeksen *positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros*

Være spesifikk når du roser	Gi ekstra ros til de uoppmerksomme elevene
Rose både individuelt og felles	Fokusere på elevenes sterke sider
Rose atferd like mye som fag	Lære barna å rose seg selv

Reliabilitetsanalysen ga her en alpha-verdi på .903 før kurset og en alpha-verdi på .902 etter kurset. Vi ser at denne er forholdsvis stabil. På bakgrunn av dette ser vi at det ikke er noen indikatorer som skiller seg ut, og dermed ikke passer inn under denne indeksen. Vi velger derfor å beholde alle indikatorene under indeksen *positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros*.

Heller ikke under noen av de andre indeksene er det indikatorer som skilte seg ut som ikke passende, slik at alle indikatorene under de resterende indeksene fra det opprinnelige spørreskjema blir beholdt. Tabellen under presenterer de seks indeksene vi har benyttet, sammen med antall indikatorer og alpha-verdi før og etter kursrekken.

Tabell 4.3: Indeksene som er benyttet i forbindelse med analysen

Indeks	Antall indikatorer	Alpha før kursrekken	Alpha etter kursrekken
Godt forhold til elevene	4	.730	.796
Proaktiv ledelse	6	.825	.833
Positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros	6	.903	.902
Bruk av belønning	5	.855	.873
Å takle dårlig atferd	13	.899	.902
Sosial og emosjonell kompetanse	13	.943	.951

Vi ser av tabellen at de forskjellige indeksene består av ulikt antall indikatorer, alt etter hvor mange utsagn som er med under de ulike temaene i spørreskjema. Indeksen *positive relasjoner til elevene* er den med færrest indikatorer, kun fire. Dette er noe lavt; tre indikatorer er ofte det som betraktes som et minstekrav for en indeks (Theie 1999). Ved å foreta en vurdering av de fire indikatorene, er vår konklusjon at disse gir en innholdsmessig god mening når det gjelder indeksen *positive relasjoner til elevene*. At indeksen kun består av fire indikatorer, kan være med på å gjøre alpha-verdien lav. Hadde antallet av indikatorer vært høyere, hadde det vært mer sannsynlig at vi ville få en høyere alpha-verdi.

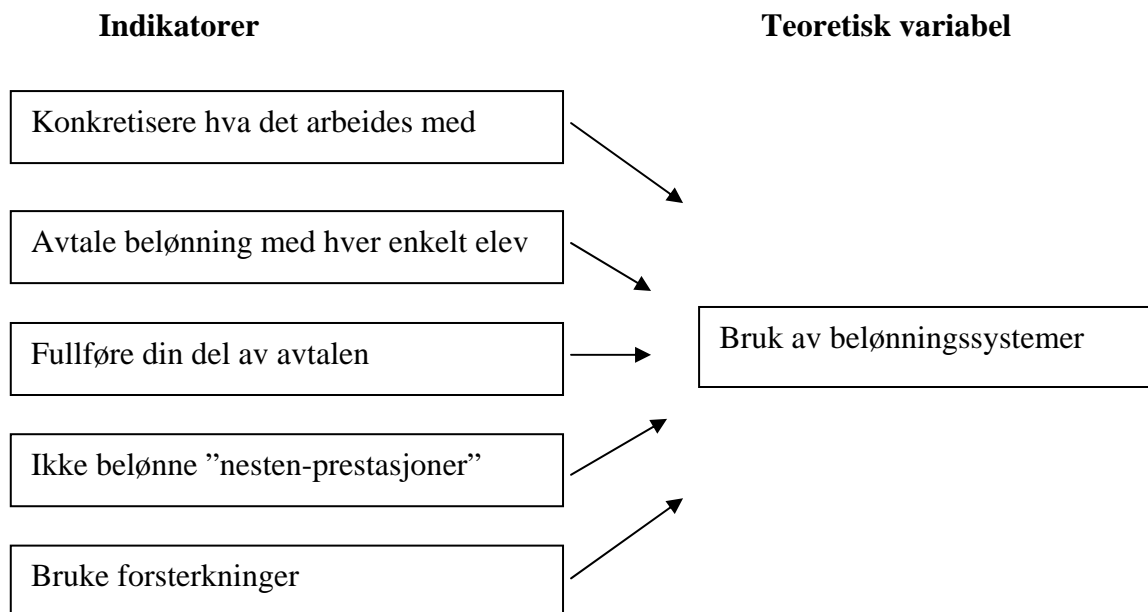
4.5.3 Validitet

For å vurdere validiteten i denne undersøkelsen ser vi på dataenes relevans, og drøfter problemstillingen opp mot definisjonsmessig validitet, kriterievaliditet og begrepsvaliditet (Hellevik 2002). Vårt utgangspunkt i utarbeidelsen av spørreskjema er å undersøke nærmere de teoretiske begrepene som er presentert i problemstillingen. Disse begrepene omhandler økt handlingskompetanse etter endt kursrekke i generell klasseledelse og håndtering av barn med atferdsvansker. Teori

rundt Webster-Strattons lærerprogram blir derfor sentral. Vi ser at vi vil kunne få problemer i drøftingen av validitet fordi vi opererer med teori og empiri parallelt, og våre utfordringer blir følgelig å sikre validiteten i undersøkelsen når vi definerer operasjonelle variabler med bakgrunn i den teoretiske.

I undersøkelsen søker vi gjennom empiri å belyse problemstillingen ut fra en teoretisk forståelse. Vi er dermed avhengig av å operasjonalisere de teoretiske definisjonene denne undersøkelsen baserer seg på (Hellevik 2002). Vi søker å fange opp innholdet i den teoretiske variabelen og definere de operasjonelle variablene ut fra denne. Dette gjør vi ved å sikre et samsvar mellom hvordan de ulike variablene måles i spørreskjema. Ved for eksempel den teoretiske variabelen *bruk av belønning* blir det avgjørende at det er et samsvar med hvordan denne variabelen måles ved hjelp av de ulike indikatorene under dette tema. Samsvaret vi eventuelt finner vil uttrykke hvor god den *definisjonsmessige validiteten* i undersøkelsen er (ibid.). Figur 4.4 er ment til å illustrere dette.

Figur 4.4: Indikatorene i spørreskjema og teoretisk variabel *bruk av belønning*.

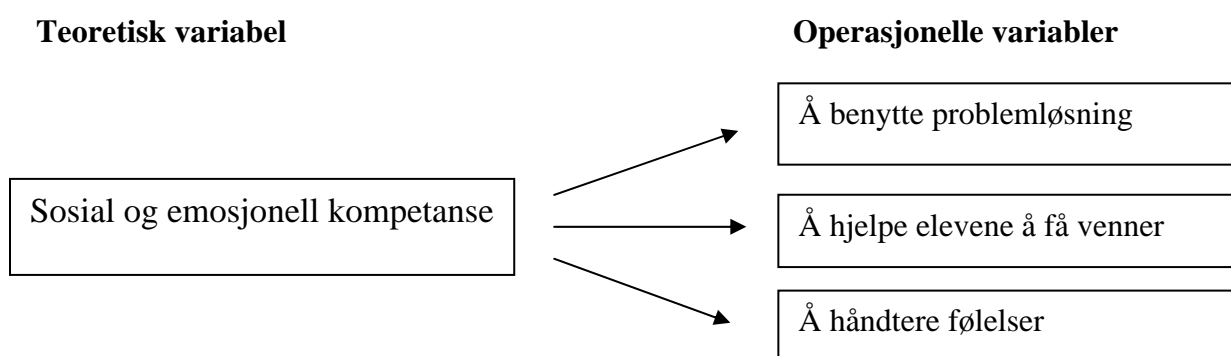


For å avgjøre hvor vidt den definisjonsmessige validiteten er god legger vi både en teoretisk og skjønnsmessig vurdering til grunn. Dersom vi senere, ved drøfting av

resultater, ser at deltakerne bekrefter økt bevissthet på de ulike indikatorene, kan vi anta at de har fått økt handlingskompetanse i forhold til den teoretiske variabelen. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.

Vi vurderer videre *kriterievaliditeten* ved å finne ut om undersøkelsens teoretiske variabler måler så godt som mulig det de er ment til å måle (Hellevik 2002). Her ønsker vi å teste ut hvor godt samsvar det er mellom de ulike operasjonaliseringene av det samme teoretiske begrep. *Sosial og emosjonell kompetanse* er et av temaene som inngår i lærerprogrammet. Under dette tema finnes indikatorer som omhandler å benytte problemløsning, å hjelpe elevene til å få venner og å håndtere følelser. For å teste ut om validiteten i undersøkelsen er høy vurderer vi om de ulike indikatorene samsvarer med teorien under dette tema. Legger vi dette til grunn ser vi at vi kan anta at økt bevissthet på de ulike indikatorene vil kunne tilsi økt handlingskompetanse under den samme teoretiske variabelen. Figur 4.5 viser forholdet mellom den teoretiske og de operasjonelle variablene under tema *sosial og emosjonell kompetanse*.

Figur 4.5: Forholdet mellom den teoretiske variabelen *sosial og emosjonell kompetanse* og de operasjonaliserte variablene knyttet til økt bevissthet på dette området.

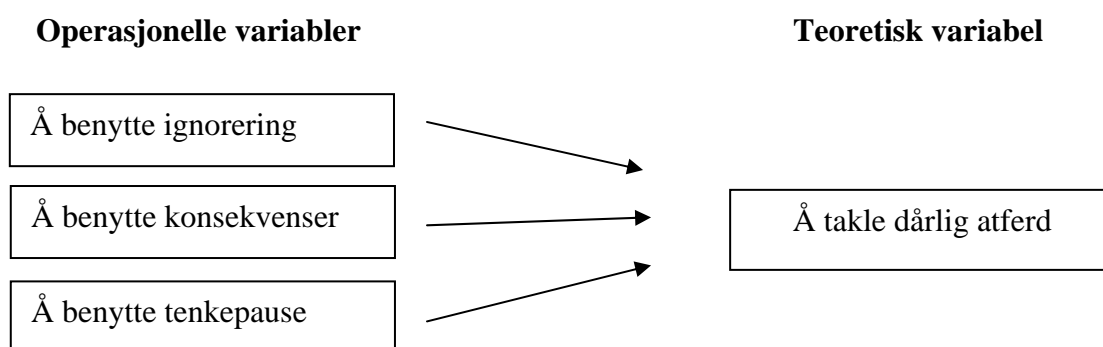


Når vi skal undersøke hvorvidt informantene opplever økt kompetanse under de ulike teoretiske variablene kan problemer oppstå. De teoretiske variablene vil påvirkes av ulike faktorer, og det vil være vanskelig å definere og måle alle disse. De ulike operasjonelle variablene som er med på å måle økt handlingskompetanse velger vi ut

på bakgrunn av en teoretisk vurdering. Denne teorien er drøftet i kapittel 3.8.

Til slutt ser vi det nødvendig å drøfte hvorvidt de operasjonelle variablene gir et samlet relevant mål av de teoretiske variablene i undersøkelsen, fordi dette er sentralt når vi ønsker å se på undersøkelsens *begrepsvaliditet*. Det blir avgjørende for høy validitet at de operasjonelle variablene vi benytter dekker meningsinnholdet i det overordnede teoretiske begrepet (Hellevik 2002). Dette for at vi senere i analysen av resultatene, eventuelt skal kunne konkludere med økt handlingskompetanse i for eksempel å *redusere utfordrende atferd* på bakgrunn av de samlede indikatorene under dette tema. I denne undersøkelsen benytter vi, som tidligere nevnt, indekser i analysen. Her vil de ulike indikatorene under hver teoretiske variabel bli slått sammen, og dermed gi et samlet mål for denne. Under for eksempel tema å *redusere utfordrende atferd* legger vi teorien som er drøftet i kapittel 3.7 til grunn i utvelgelsen av indikatorer, og håper av den grunn at de operasjonelle variablene samlet gir et relevant mål for dette tema. Figur 4.6 er ment til å illustrere sammenhengen mellom de operasjonaliserte variablene og den teoretiske variabelen å *takle dårlig atferd*.

Figur 4.6: Formativ målemodell for sammenhengen mellom de operasjonaliserte variablene og den teoretiske variabelen å takle dårlig atferd.



Alle de teoretiske variablene i undersøkelsen inngår som sentrale elementer i Webster-Strattons lærerprogram, så vi håper derfor at de operasjonelle variablene samlet samsvarer med de teoretiske, og hvis dette er tilfelle kan det være med på å styrke undersøkelsens validitet (Hellevik 2002).

4.5.4 Ytre validitet og generalisering

Som tidligere nevnt, ser vi at for å belyse undersøkelsens problemstilling empirisk, må vi operasjonalisere de teoretiske begrepene på en adekvat måte. I tillegg må vi velge relevante informanter og situasjoner som undersøkelsens resultater kan generaliseres til (Lund 2002). En forutsetning for å kunne generalisere resultatene fra denne undersøkelsen til populasjonen, blir derfor at våre utvalgsprosedyrer foretas med dette som mål. Våre utvalgsprosedyrer representerer imidlertid et ikke-sannsynlighetsutvalg, og dette innebærer en utfordring med tanke på målet om generalisering. Vi har fått en høy svarprosent; 97,22. Av den grunn kan vi tenke oss at informantene er representative for deltagere også andre steder i landet. Det er viktig å merke seg at utvalget bør være mest mulig representativt for populasjonen det skal generaliseres til, for å sikre en akseptabel ytre validitet (ibid.).

Dersom det viser seg at personene i vårt utvalg ikke er representative for deltagere på kursrekken ellers i landet, kan vi snakke om lav ytre validitet (Lund 2002). Vi ser at utvalget i denne undersøkelsen utgjør en trussel mot god ytre validitet, fordi den består av få informanter og fra kun to fylker i Norge. For å få et mer representativt utvalg, burde vi kanskje ha med kursdeltagere fra flere fylker. Dette vil åpne for et større sammenligningsgrunnlag. Resultatene våre kan eksempelvis påvirkes av at mange av informantene har deltatt på samme kurs og derfor får den samme vektlegging av lærerprogrammet fra kursleder. Webster-Strattons lærerprogram er i startfasen når det gjelder implementering i Norge, og det var derfor vanskelig for oss å få tak i flere informanter. På bakgrunn av dette ser vi at resultatene fra denne undersøkelsen må brukes med forsiktighet. Det er ikke sikkert at resultatene gir et fullgodt bilde på hvordan økt handlingskompetanse arter seg generelt for alle deltagere før og etter lærerprogrammets kursrekke. Funnene kan imidlertid si noe om en tendens av effekten av lærerprogrammet, heller enn å generaliseres til populasjonen.

5. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil vi presentere og analysere resultatene fra undersøkelsen. Analysen vil ta utgangspunkt i problemstillingen og spørsmålene som ble presentert innledningsvis:

I hvilken grad har personale i skolen fått økt handlingskompetanse i generell klasseledelse og håndtering av elever med atferdsproblemer etter å ha fulgt Webster-Strattons lærerprogram?

Tilleggsspørsmålene til denne problemstillingen er som tidligere nevnt:

- *Hvordan er samsvaret mellom lærerprogrammets intensjoner og deltageres opplevde kompetanse etter endt kursrekke?*
- *Ser vi forskjell i økt handlingskompetanse i forhold til lærerprogrammets seks ulike tema?*
- *Er det forskjell i handlingskompetanse for lærere kontra assistenter før og etter kursrekken?*
- *Er det forskjell i handlingskompetanse for deltakerne før og etter kursrekken i forhold til antall år de har arbeidet i skolen?*

Hovedvekten av analysen bygges rundt temaene i Webster-Strattons lærerprogram, der vi ser på hvordan deltagerne vurderer sin kompetanse før og etter kursrekken. Hensikten er å se om vi får en signifikant økning i handlingskompetanse, og om dette igjen kan overføres til lærerprogrammets hovedmålsetting. Målet for opplæringen er at personale i skolen skal bli kjent med og anvende teknikker fra Webster-Strattons program i arbeid med elevene (Webster-Stratton 2005). Dette vil igjen føre til at de får bredere kunnskap om og erfaring i hva som hjelper elever med atferdsvansker i skolen. Vi vil i denne presentasjonen også se om det er forskjell i økt handlingskompetanse for lærere kontra assistenter, og i hvilken grad kort eller lang ansiennitet spiller inn. Dette for å kunne kartlegge hvorvidt kursrekken har bedre læringseffekt dersom man har en pedagogisk grunnutdanning eller ikke, og i forhold til hvor mange år man har arbeidet i skolen.

Det er uhensiktsmessig å presentere alle detaljer i oppgaven, så vi legger vekt på det som synes mest interessant; å få frem sentraltendensen i materialet. Denne relateres til gjennomsnittet (mean). Mean uttrykkes i poeng i tabellene, og angir økning i grad av bevissthet før og etter programmet. Vi behandler de seks temaene under hvert sitt punkt. Disse korresponderer med inndelingen i spørreskjemaet. I tillegg tar vi for oss resultater knyttet til respondentenes stilling i skolen og deres ansiennitet. Vi har også valgt å se på signifikansen vurdert ut fra 5 % nivå.

Antall respondenter som har deltatt er som nevnt 70. Antall svar på spørsmålene varierer fra 67 til 70. I presentasjonen av empiriske data har vi tatt med sluttkommentarene respondentene har gitt i spørreskjema som kommentarer underveis. Dette siste spørsmålet var i utgangspunktet ment å teste hva respondentene mente om spørreundersøkelsen. I ettertid viser det seg imidlertid at de stort sett ikke har svart på dette, men på hva de mener om kursrekken og nytteverdien av Webster-Strattons lærerprogram. Vi har dermed fått noen kommentarer som vi har valgt å benytte i tillegg til analysen. Kommentarene sier noe om deltagerens opplevde verdi av kursrekken.

5.1 Hvordan bygge positive relasjoner til elevene

Første tema i Webster-Strattons lærerprogram omhandler hvordan lærere bygger positive relasjoner til elever ved hjelp av ulike strategier for å bli kjent med elevene og deres familier. Respondentenes opplevelse av å bli mer bevisst på dette området er blitt kartlagt ved at de har angitt grad av bevissthet på utsagnene før og etter kursrekken. Vi har laget en samlet oversikt over respondentene (N), og ser at N varierer fra 67 til 70 i disse besvarelsene. Tabell 5.1 viser gjennomsnittlig skåre av innkomne svar i forhold til én av indikatorene.

Tabell 5.1: Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Gladmeldinger før	69	3,68	1,33	,000
Gladmeldinger etter	70	5,04	,98	

I dette datamaterialet ser vi en økning i grad av bevissthet, fra før til etter kursrekken, når det gjelder alle utsagnene (se vedlegg 6). Økning i gjennomsnitt er størst når det gjelder å *sende gladmeldinger* hjem til foreldrene. Mange foreldre opplever at de kun hører fra lærer når det oppstår problemer, og som oftest medfører dette negativ kommunikasjon som vanskeliggjør skole/hjemsamarbeidet. Webster-Stratton (2005) fokuserer blant annet på hvor viktig positive og oppmuntrende tilbakemeldinger er for å bygge opp positive relasjoner til elevenes foreldre. Økning i bevissthet om verdien av gladmeldinger kan føre til hyppigere bruk av denne strategien, og dermed skape et positivt samarbeid med foreldrene. På sikt kan dette få betydning for klassemiljøet, og et godt forhold mellom lærer og elever kan redusere atferdsproblemene i en klasse (ibid.). Ut fra teorien ser vi at lærer, gjennom å demonstrere sin omsorg, ikke bare fremviser viktige sosiale ferdigheter for elevene sine, men også bidrar til deres selvrespekt og emosjonelle utvikling (ibid.). Dette betyr igjen at disse strategiene kan hjelpe lærere til å få et nærere forhold til elevgruppen. Ved for eksempel å sende gladmeldinger hjem til foreldrene, vil personalet mest sannsynlig oppleve positive tilbakemeldinger, og dette kan igjen være med på å øke deres grad av bevissthet.

I Tabell 5.2 har vi laget en gjennomsnittlig oversikt over indeksen *positive relasjoner til elevene* før og etter programmet, samt foretatt T-test for avhengig utvalg. Det kan se ut som om de fleste av deltagerne i forkant av kursrekken var meget bevisst på de strategiene som, i følge Webster-Stratton, skal til for å skape et godt forhold til elevene. Gjennomsnittet er på 18 poeng, og maksimalt kan svarene på disse utsagnene sammenlagt bli 24 poeng. Vi vet at på samme måte som foreldrene, kan enkelte lærere gjennom sine relasjoner bidra til å utløse eller forsterke elevers

utagering (Ogden 2001). Det kan se ut til at mange av deltagerne, også før de deltok på kursrekken, var bevisst betydningen av å oppnå en relasjon og et godt forhold til elevene. Tabellen nedenfor viser et samlet gjennomsnitt for denne indeksen.

Tabell 5.2: Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg

Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Godt forhold til elevene før	68	18,16	3,54	
Godt forhold til elevene etter	67	21,02	2,75	,000

Når det gjelder deltagerne grad av bevissthet etter kurset, får vi et gjennomsnitt på 21 poeng, også her med en maksimal skåre på 24 poeng. Ut fra dette ser vi at deltagerne har blitt mer bevisst dette temaet etter kursrekken, og økningen er i gjennomsnitt på tre poeng. Denne økningen er signifikant ($p = ,000$). Selv om deltagerne rangerer seg selv høyt når det gjelder grad av bevissthet før kurset, oppgir de likevel en høyere grad av bevissthet på strategiene etter å ha deltatt på Webster-Strattons lærerprogram. Det kan se ut til at deltagerne opplever at strategiene de har fått presentert gjennom lærerprogrammet er nyttige. Fra tidligere av kan de for eksempel ha vært klar over nytten av en god relasjon til elevene og deres familier, uten nødvendigvis å inneha de konkrete teknikkene og strategiene som trengs for å få dette til på en god måte. Etter kursrekken kan det nettopp være disse strategiene deltagerne sitter igjen med, hvilket kan medføre en økning i grad av bevissthet.

5.2 Proaktiv ledelse

Det andre temaet i lærerprogrammet handler om deltagerne grad av bevissthet på området proaktiv ledelse av elever. Under dette punktet ble også deltagerne presentert for ulike utsagn de skulle ta stilling til, og antall respondenter varierte fra 68 til 70. Tabell 5.3 viser hvordan svarene i gjennomsnitt fordelte seg på utvalgte indikatorer.

Tabell 5.3: Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Tydelige og spesifikke beskjeder før	70	4,40	1,00	,000
Tydelige og spesifikke beskjeder etter	69	5,46	,58	
Forvarsel ved regelbrudd før	70	4,43	1,08	,000
Forvarsel ved regelbrudd etter	70	5,37	,77	

Dataene viser at den største differansen mellom før og etter programmet er ved indikatoren *tydelige og spesifikke beskjeder*. Vi vet at lærere ofte kan ha en tendens til å gi beskjeder uten å skaffe seg elevenes oppmerksomhet, eller sikre at de har mottatt beskjeden. I en undersøkelse foretatt av Kounin (Ogden 1990), viser det seg at dyktige klasseledere mestrer aktivitetsskifter uten at det blir for mye støy og uro i klassen. Disse lærerne gir tydelige beskjeder til elevene om hva de skal ha med seg og hvor de skal gå. Dette blir, i følge Ogden (ibid.), avgjørende for å unngå bråk, og det sikrer også at elever som trenger mer konkret informasjon har mulighet til å oppfatte den. Dette ser ut til å være et punkt deltagerne har opplevd som nyttig, og vi har her en økning i grad av bevissthet på 1,06 poeng. Økningen er signifikant ($p = ,000$).

I tillegg til dette er det også en økning på indikatoren *forvarsel ved regelbrudd*. Lærerne har fått noe økt bevissthet om strategiene som brukes her. Dersom lærer oppdager at eleven er i ferd med å trå over en grense, skal han/hun angi den forventede væremåten, samt en etterfølgende positiv konsekvens (Webster-Stratton 2005). Ved at eleven får vite konsekvensene av det han gjør, kan han velge å følge anmodningen eller ikke. Her ser vi at personalet har en økning i grad av bevissthet på 0,94 poeng.

Vi ser at under den samlede indeksen *proaktiv ledelse* er deltageres grad av bevissthet forholdsvis høy også før Webster-Strattons kursrekke. Vi har i teorikapitlet bemerket at strukturene for undervisning og atferd i timene danner rammeverket som

skal støtte opp under barnas læring. En proaktiv lærer sørger for forutsigbare timer og planer for dagen, legger til rette for gode overganger fra en aktivitet til en annen og har klare linjer for forventet atferd (Webster-Stratton 2005). Dette kan igjen bety at lærere som er bevisst sin proaktive rolle overfor elevene lettere vil kunne lede klassen til et godt utbytte, både sosialt og faglig. Tabellen under viser oversikt over gjennomsnitt for indeksen og resultat fra signifikanstest.

Tabell 5.4: Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg

Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Proaktiv ledelse før	68	27,75	5,03	
Proaktiv ledelse etter	67	32,21	3,50	,000

Samlet på alle strategiene får vi et gjennomsnitt på 27,75 poeng før kursrekken, med en maksimal skåre på 36. Dette kan være en indikasjon på at deltagerne allerede før kurset har tenkt gjennom en del proaktive strategier i møtet med elever. Vi ser at spesielt det å fange oppmerksomhet før beskjeder skal gis, ha timeplan og dagsplan på tavlen og lage klasseregler er noe deltagerne er svært bevisste på (se vedlegg 6). Når det gjelder å gi elevene tid til å avslutte, er det noe lavere skåre. På grunn av uro ved skifte av aktiviteter, krever disse situasjonene tydelig ledelse. Usikre og lite faste rutiner kan føre til problematferd, mens forutsigbare rutiner hjelper til å unngå problemer (Webster-Stratton 2005). Dette kan derfor være et sentralt punkt å formidle til deltagerne på kurset. Etter kursrekken har deltagerne hatt en økning i grad av bevissthet på 4,45 poeng, og denne økningen er signifikant ($p = ,000$).

5.3 Bruk av positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros

Bruk av positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros er det tredje temaet i lærerprogrammet. Her ble deltagerne presentert for seks nye utsagn knyttet til deres bevissthet. Antall respondenter varierer fra 68 til 70. I tabell 5.5 ser vi gjennomsnitt av hvordan deltagerne svarte på noen utvalgte indikatorer.

Tabell 5.5: Oversikt over gjennomsnitt og resultat fra T-test for avhengig utvalg

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Spesifikk ros før	70	4,04	1,10	,000
Spesifikk ros etter	70	5,41	,55	
Ekstra ros til de uoppmerksomme før	70	3,96	1,21	,000
Ekstra ros til de uoppmerksomme etter	70	5,31	,73	

Under punktet *spesifikk ros* har deltagerne angitt størst læringsutbytte. Lærere har til tider tendens til å komme med kommentarer som for eksempel ”fint, bra og flott”. Skjønt dette er en form for positiv oppmerksomhet, blir det vagt, og elevene kan slite med å forstå hvilke aspekter av deres atferd som berømmes. Mer effektivt er det å rose selve handlingen, slik at eleven blir motivert til å gjenta måten å oppføre seg på (Webster-Stratton 2003). Dette kan deltagerne ha sett betydningen av. Ved å legge vekt på dette i kursrekken kan Webster-Strattons lærerprogram bidra til å øke den konkrete rosen fra respondentene til sine elever. En av respondentene skriver:

”Lærerprogrammet til Webster-Stratton har vært spesielt bra i forhold til å ha en positiv vinkling på utfordringene vi står overfor. Jeg har fått mange ”små” enkle tips/teknikker som virker og er lette å ta i bruk”!

Deltagerne angir også stort læringsutbytte på *ekstra ros til de uoppmerksomme*. I skolen viser det seg at barn som har atferdsproblemer, sjelden får ros og oppmuntring. De er ofte vanskelige å rose, men trenger det mer enn barn flest. Isteden får de negative tilbakemeldinger, korreksjon og straffesanksjoner. Dette kan igjen tyde på at det å rose de uoppmerksomme, er noe som ikke er like vanlig i skolen som å rose de flinke og veloppdragne elevene. Webster-Stratton (2005) fremhever dette som et viktig punkt, og vi ser ut fra tabellen at dette er noe deltagerne har kommentert at de har blitt mer bevisst på.

Ser vi på samlet skåre for dette temaet, får vi et gjennomsnitt på 25 poeng før kursrekken. Også på dette temaet er det en maksimal skåre på 36 poeng. Etter

kursrekken har gjennomsnittet økt med 6,6 poeng. Graden av bevissthet hos deltagerne på dette punktet er nå på 31,6. Denne økningen er også signifikant ($p = ,000$), og høyere enn på de foregående temaene. Dette kan skyldes at bruk av ros og oppmuntring dessverre ikke er så vanlig i skolen som vi skulle ønske. Etter kurset ser det derimot ut til at deltagerne har fått en mye høyere grad av bevissthet rundt dette.

Gjennomgående er lærerprogrammet opptatt av bruk av konstruktiv og positiv tilbakemelding til elever. Dette ser vi er kommentert som essensielt under alle temaene i kursrekken, noe som igjen kan være med på å bidra til at dette temaet har den største økningen i grad av bevissthet hos deltagerne. Webster-Stratton (2005) legger vekt på at læreres jevnlige oppmuntring og ros bygger opp elevenes selvrespekt og bidrar til et tillitsfullt forhold mellom elev og lærer. Denne typen oppmerksomhet, rettet mot god oppførsel, forsterker også elevenes faglige og sosiale kompetanse. På bakgrunn av dette ser vi at deltagerne muligens har lært strategier på kurset som de kan få stor nytte av i sitt arbeid i skolen, og som de tilsynelatende ser viktigheten av. Nedenfor ser vi tabellen over indeksen positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros, og resultatet av signifikanstesten.

Tabell 5.6: Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg

Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Positiv oppmerksomhet og ros før	67	25,13	5,29	
Positiv oppmerksomhet og ros etter	68	31,65	3,48	,000

5.4 Motivere elever ved bruk av belønningssystemer

Bruk av belønningssystemer er det fjerde temaet i Webster-Strattons lærerprogram. Her ble deltagerne igjen presentert for ulike utsagn, og gjennomsnittlig vurdering av to utvalgte indikatorer fordeler seg som på tabell 5.7. Antall respondenter varierer fra 67 til 69.

Tabell 5.7: Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Avtale belønning med elevene før	69	3,45	1,21	,000
Avtale belønning med elevene etter	69	5,07	,93	
Bruke forsterkninger før	69	3,80	1,42	,000
Bruke forsterkninger etter	68	5,12	1,02	

Igen ser vi at deltagerne gjennomsnittlig har hatt en økning i grad av bevissthet på samtlige av de fem ulike utsagnene (se vedlegg 6). Det er likevel størst økning i grad av bevissthet under utsagnet *avtale belønning*. Når lærere skal avtale belønning, blir utgangspunktet en belønningsplan som eleven/e har vært med på å utarbeide. Denne skisserer hvilken atferd som skal forsterkes og dermed belønnes. I tillegg til individuelle belønningsplaner, gjelder også utarbeidelse av belønningsplaner for grupper. Mange lærere kan være bekymret for å skape gruppepress, men i følge Webster-Stratton vil et press fra klassekamerater kunne være virkningsfullt og fremme samarbeid (Webster-Stratton 2005).

Når vi avtaler belønning med elevene, blir den mer konkret, og det er lettere for elevene å vite hva som forventes. Mange lærere gir elevene fordeler når de er fornøyd med oppførselen deres. Dette kan være lite forutsigbart for elevene, og det kan oppstå usikkerhet om hva læreren forventer. Webster-Stratton setter bruk av belønning i system. Når det i denne undersøkelsen viser seg at mange av respondentene opplever økt handlingskompetanse på dette området, kan det nettopp skyldes at de ikke har arbeidet systematisk med belønning tidligere. Dette kan derfor være nytt for dem. Økningen i grad av bevissthet på dette området er på 1,62 poeng.

Vi ser at indikatoren *bruk av forsterkninger* også har hatt en markant økning. Forsterkningsprosedyrer er et faguttrykk for det å belønne eleven med for eksempel klistremerke, smilefjes eller oppnåelse av goder. For enkelte lærere virker dette

kanskje noe kunstig. Det kan føles unaturlig å skulle konkretisere belønningen til minste detalj, og det er ikke alltid lett å gjennomføre avtalt belønning i praksis. Vi vet imidlertid at belønning har gitt flere positive resultater, eksempelvis er elevene blitt mer delaktige i klassen, viser mer iver i arbeidet og samarbeider bedre. For elever med atferdsvansker har prinsippet vært brukt med heldig resultat (Rhode m.fl. 1997). Som tidligere nevnt, har deltagerne i løpet av kursrekken prøvd ut ulike strategier i klasserommet mellom samlingsøktene. Ved bruk av avtalt belønning og forsterkninger kan deltagerne ha opplevd effekten av dette. For enkelte elever, og spesielt de med atferdsvansker, ser vi at det er nyttig med umiddelbar respons på positiv atferd, og gjerne forsterkninger i form av konkreter som visualiserer at de er på rett vei. Bruk av for eksempel klistremerke eller stjerne tegnet av lærer kan være med på å bidra til en positiv utvikling. Dette kan også være med på å forklare den positive økningen i bevissthet fra deltagerne på dette punktet. En av respondentene skriver dette:

”Som lærer i skolen i mange år har jeg kjennskap til flere av utsagnene, det vil si jeg har hørt om dem og brukt noe. Kurset hjalp meg til å gå konkret til verks med effektive metoder. I tillegg lærte jeg også helt nye metoder. Veldig nyttig”!!

I tabell 5.8 ser vi samlet på denne indeksen og får et gjennomsnitt på 19,3 poeng før kursrekken, med et maksimum på 30 poeng. Etter kurset er gjennomsnittet på 25,4, noe som utgjør en økning i grad av bevissthet på 6,1 poeng. Økningen er signifikant ($p = ,000$).

Tabell 5.8: Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg

Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Bruk av belønningssystemer før	66	19,32	5,01	
Bruk av belønningssystemer etter	65	25,42	3,75	,000

Under temaet *positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros* i forrige kapittel så vi at deltagerne også der hadde en stor økning i grad av bevissthet. Under begge temaene er økningen signifikant ($p = ,000$). Webster-Stratton (2005) skiller mellom håndfast

og sosial belønning. Håndfast belønning brukes som oftest for å oppnå spesifikke mål, mens sosial belønning gis for å forsterke elevenes motivasjon til å ta i bruk ny kunnskap eller ny væremåte. Best resultat oppnås når man bruker begge belønningssystemene vekselvis til hvert sitt formål (ibid.). Vi ser ut fra dette at de ulike temaene i lærerprogrammet henger sammen. Det er kanskje derfor ikke unaturlig at vi får en økning i grad av bevissthet på flere områder. Under temaet *bruk av belønningssystemer* blir den positive oppmerksomheten konkretisert ved bruk av forsterkninger. Deltagerne oppgir på spørreskjemaet at de også på dette punktet opplever økt grad av bevissthet. Dette kan skyldes at de også her får et konkret instrument i sitt arbeid med generell klasseledelse og overfor barn med atferdsvansker.

5.5 Hvordan redusere utfordrende atferd

Det femte temaet i lærerprogrammet tar for seg reduksjon av utfordrende atferd. Her ble deltagerne presentert for 13 ulike utsagn de skulle ta stilling til. Antallet respondenter er her mellom 67 og 70. Ut fra tabellen nedenfor ser vi hvordan deltagerne rangerte seg selv i grad av bevissthet, før og etter kurset, på én utvalgt indikator.

Tabell 5.9: Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Bevege deg fysisk bort før	68	3,10	1,24	
Bevege deg fysisk bort etter	68	5,15	,85	,000

Indikatoren *bevege deg fysisk bort* har den største økningen under dette temaet, med et gjennomsnitt på 2,05 poeng. Her er det snakk om å flytte seg litt unna den eleven som har en problematisk atferd man ønsker å ignorere. Dette kan kanskje oppleves som nye tanker for deltagerne, da lærere ofte går bort til urolige elever i håp om at de demper seg. Webster-Stratton påpeker at en lærer likevel ikke må gå lenger unna enn

at han/hun er i stand til å fange opp og forsterke elevens atferd når den upassende atferden opphører (Webster-Stratton 2005).

Oversikten nedenunder viser at samlet sett er gjennomsnittet på dette temaet før kurset på 44 poeng. Maksimum er her 78 poeng. Etter kursrekken er gjennomsnittet på 64,4, noe som gir en gjennomsnittlig økning på 20 poeng. Økningen er signifikant ($p = ,000$).

Tabell 5.10: Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg

Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Redusere utfordrende atferd før	64	44,00	10,60	
Redusere utfordrende atferd etter	64	64,44	8,70	,000

Vi ser at det her er en større forskjell på grad av bevissthet før og etter kursrekken enn på de andre temaene, og det er flere av utsagnene som har en stor økning (se vedlegg 6). Mangel på strategier for å mestre elevers utagerende atferd er en mulig forklaring på den store økningen under dette temaet. Det er vanlig at barn prøver ut grenser og regler for å finne ut om læreren er konsekvent, og barn med atferdsvansker lærer seg å kontrollere omgivelsene blant annet gjennom negativ og aggressiv atferd. Webster-Stratton (2005) legger vekt på at dette ikke er personlig angrep, men gir lærere hensiktsmessige strategier som fører til at elevene får erfaring med at uønsket atferd ikke lønner seg.

Ignorering, konsekvenser og tenkepauser kan være nytt for mange. Ofte er ikke disse strategiene satt i system på samme måte som i Webster-Strattons lærerprogram. Dette kan være en medvirkende årsak til den store økningen i grad av bevissthet på disse punktene før og etter kursrekken. Vi ser at det spesielt er under ignorering og tenkepauser dette kommer til uttrykk. Webster-Stratton (2003) legger vekt på at det å ignorere kan være en virkningsfull måte å modifisere atferden på, siden den berøver barnet den oppmerksomheten ethvert barn vil ha. Dermed unngår læreren å begi seg inn i en maktkamp med eleven. Dersom ignoreringen blir gjennomført konsekvent,

vil eleven til slutt stoppe sin upassende oppførsel. Dette er åpenbart noe deltagerne i undersøkelsen har fått en større bevissthet på etter kurset. En av respondentene kommenterer: *"Ble spesielt klar over hva å ignorere innebærer på kurset"*.

Selv om lærere er proaktive i sin ledelse, tar initiativ og griper inn på et tidlig tidspunkt, ser vi at atferdsproblemer likevel vil kunne inntreffe. Det har vist seg at å ha en atferdsplan er essensielt når det gjelder å avverge eller være i forkant av atferdsproblemer (Webster-Stratton 2005). Bruk av konkrete atferdsplaner kan være nytt for dem som arbeider i skolen. Ofte benyttes atferdsplaner i form av en individuell opplæringsplan (IOP), med vekt på å styrke sosial kompetanse, for barn som er meldt til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Det er, tror vi, ikke like vanlig å bruke atferdsplaner på elever i skolen som ikke er i kontakt med PPT. Disse må ofte forholde seg til de regler og rutiner som gjelder for resten av elevgruppen. Ved at deltagerne på kursrekken har fått konkrete strategier og forslag om hvordan de kan håndtere de elevene som er urolige, bråker og forstyrrer undervisningen, kan de lettere arbeide med disse elevene i klasserommet. Dette kan være en årsak til at respondentene opplever økt grad av bevissthet på området.

Vi ser her at etter kursrekken er deltagernes grad av bevissthet på 64,44 poeng. Maksimal skåre på dette temaet er 78 poeng. Det betyr at det er et stykke igjen før deltagerne opplever at de mestrer dette området fullt ut, noe som igjen kan henge sammen med at både ignorering, konsekvenser og tenkepauser satt i system er nytt for dem, og dermed noe de ikke ennå ser at de mestrer til fulle.

5.6 Utvikle sosial og emosjonell kompetanse

Det sjette og siste temaet i lærerprogrammet omhandler det å hjelpe elevene til å utvikle sosial og emosjonell kompetanse. Her ble deltagerne presentert for 13 ulike utsagn. Antall respondenter varierer mellom 69 og 70. Nedenstående tabell viser hvordan svarene fordelte seg på utvalgte indikatorer.

Tabell 5.11: Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Evaluerer sammen med elevene før	70	3,83	1,24	,000
Evaluerer sammen med elevene etter	69	4,72	1,15	
Takle et nei før	69	3,96	1,22	,000
Takle et nei etter	69	4,88	,95	

Under dette temaet ser vi at det spesielt er en økning i grad av bevissthet på indikatoren *evaluere sammen med elevene*. Tidligere i oppgaven har vi sett at forskere har foreslått en inndeling av problemløsningsprosessen i en trinnvis modell, som innebærer definisjon av problemet, komme med løsningsforslag, se konsekvenser, finne den beste løsningen, gjennomføre og evaluere (D’Zurilla og Goldfried 1971). Trinn for trinn kan læreren la elevene praktisere problemløsningsstrategier i hypotetiske situasjoner. Vi ser av resultatene i undersøkelsen at deltagerne har større økning i grad av bevissthet under indikatoren *evaluere sammen med elevene* enn i de foregående indikatorene under problemløsning. Ofte kan dette være et punkt som blir glemt, men ved å være bevisst denne evalueringen, kan det igjen gi nyttige retningslinjer for elevene på hvor de skal styre sitt initiativ. På grunn av at dette ofte er noe vi ikke finner tid til eller glemmer, kan en årsak til at deltagerne opplever størst økning i grad av bevissthet på evaluering være at det er noe de ikke tidligere har reflektert nærmere over viktigheten av.

Vi ser også at under indikatoren *lære elevene å takle et nei* er det en større økning i grad av bevissthet enn på de andre indikatorene. For lærere er det viktig å oppøve elevene i å ta kontakt og innlede en samtale med andre. Opplæringen kan skje gjennom lek, spill, rollespill og diskusjoner. I stedet for å buse inn i andres lek, kan elever lære å finne det optimale øyeblikk til å spørre om å få være med. Elever må også forberedes på at dersom de spør om å få være med, er det ikke ensbetydende med at det alltid er greit. De må lære seg å akseptere og takle et nei (Webster-Stratton 2005). Ved trening i sosial kompetanse av alle elevene i en klasse brukes det ofte mye

tid på å lære elevene hvordan de skal snakke sammen, leke med hverandre og være inkluderende. Her legges det ofte vekt på at alle skal få være med i leken, ingen skal utestenges. I den forbindelse kan det være unaturlig for voksne å lære barna at andre barn har lov til å si nei. Dette er likevel, i følge Webster-Stratton (ibid.), viktig for barn å lære. Det er en naturlig del i utviklingen av sosial og emosjonell kompetanse, å ikke alltid bli inkludert. Grunnen til at deltagerne i undersøkelsen har større økning i grad av bevissthet under dette utsagnet, kan nettopp skyldes at de i sitt arbeid ikke har vært så bevisste på å lære barna dette ved trening i sosial relasjon med jevnaldrende.

I oversikten nedenunder for totalt antall deltagere, ser vi at de gjennomsnittlig skårer 55,95 poeng på grad av bevissthet før kurset. Etter kurset er gjennomsnittet 64,46 poeng. Det gir en gjennomsnittlig økning på 8,51 poeng, og denne er signifikant ($p = ,000$).

Tabell 5.12: Oversikt over gjennomsnitt og T-test for avhengig utvalg

Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Sosial og emosjonell komp. før	69	55,96	11,50	
Sosial og emosjonell komp. etter	69	64,46	9,88	,000

Også her ser vi at det har funnet sted en gjennomsnittlig økning for deltagerne i undersøkelsen før og etter kursrekken. Økningen er likevel ikke stor. Det er en kjent sak at barn utvikler grunnleggende sosial kompetanse i interaksjon med foreldrene i hjemmet. Med økende alder vil den sosiale kompetansen både bli bedre integrert og mer differensiert, det vil si at individene kan velge mellom flere måter å nå sine sosiale mål på og at de blir mer effektive i sin sosiale atferd (Ogden 2001). Det kan virke som om, ut fra de svarene vi har fått, at deltagerne allerede før kursrekken har vært ganske bevisst på dette. De rangerer forholdsvis like svar før og etter, med noe økning etter endt kursrekke.

5.7 Lærere kontra assistenter

Videre velger vi å se på hvordan lærere og assistenter rangerer seg ut fra grad av bevissthet. Forskjellen i antall respondenter under kategoriene lærere og assistenter er meget stor; 49 lærere og 9 assistenter. Antallet assistenter er lavt, og derfor uttaler vi oss kun i forhold til tendensene vi ser i materialet vårt. Vi har også her behandlet data i forhold til en inndeling i spørreskjema i seks indekser, og vi ser at alle respondentene har hatt en økning i grad av bevissthet fra før til etter lærerprogrammet. Økningen under de ulike indeksene er signifikant, både for lærerne og assistentene. For lærerne ser vi at signifikansverdien er $p = ,000$ under alle seks temaene. For assistentene er det også en signifikant økning, men denne varierer fra $p = ,001$ til $p = ,018$ (se vedlegg 7).

Vi ser at assistenter har hatt en poengmessig større økning enn lærerne på alle temaene, bortsett fra under temaet *hvordan redusere utfordrende atferd*. Her har lærerne en gjennomsnittlig økning på 20,95 poeng, mens assistentenes økning er på 17,20 poeng. Maksimum skåre er her 78 poeng. Dataene viser her $N=47$ for lærere, mens $N=5$ for assistenter, hvilket er et lavt antall assistenter. Under denne indeksen er likevel økningen signifikant for begge grupper.

Under ovennevnte tema er det lærerne som oppgir at de har hatt størst økning. Dette kan ha ulike årsaker. I en inkluderende skole kan det være en utfordring for lærere å takle elever med forskjellige behov, blant annet elever med atferdsvansker. Etter vår oppfatning legges det kanskje ikke nok vekt på dette i grunnutdanningen, slik at lærere til tider handler ut fra prinsippet om ”prøving og feiling”. Etterspørselen etter tiltak for elever med problematferd kommer her til syne, og strategiene i Webster-Strattons lærerprogram kan her sees på som nyttig supplement. Det kan være vanskelig å trekke skillelinjer mellom arbeid i klassen som utføres av assistenter og arbeid som utføres av lærer, ettersom assistentressursen ofte er tenkt å komme hele klassen til nytte etter nærmere avtale med kontaktlærer. Siden lærere oppgir større økning i grad av bevissthet på ovennevnte område, kan vi muligens anta at lærere føler ekstra ansvar når det gjelder å håndtere hele klassen, siden de har en overordnet

stilling og formalkompetanse, samtidig som de ofte er veiledere for assistentene.

Det kunne vært et poeng å klarlegge hvorvidt assistentene kun assisterte lærer i undervisningen, eller om han/hun arbeidet selvstendig ut fra en plan. I sistnevnte tilfelle kunne vedkommende føle seg mer ansvarlig, og muligens ha enda større behov for å etterspørre kompetanse på området. Assistenter kan også være satt til å ha ene-timer med elever med enkeltvedtak grunnet en funksjonshemming, noe som ikke nødvendigvis gir store utslag i utagerende atferd. Dersom strategiene av den grunn ikke synes relevante for assistenten, kan det resultere i lavere skåre enn lærerne på grad av bevissthet etter lærerprogrammet.

Under temaet *utvikle sosial og emosjonell kompetanse*, har assistentene hatt den største økningen i grad av bevissthet i forhold til lærere. Her er også begge yrkesgruppers økning signifikant. Under dette temaet legger Webster-Stratton (2005) vekt på problemløsning, å skaffe seg venner og lære å håndtere følelser for å fremme prososial atferd. I hvor stor grad lærere og assistenter er bevisst strategier på disse områdene vil, etter vår mening, blant annet bunne i deres egne erfaringer. Problemer vi støter på vil medføre forskjellige reaksjoner, og måten vi håndterer dem på vil variere. Når det gjelder erfaring, kan lærere ha en fordel ved at de har kompetanse gjennom formell utdanning og gjerne lengre "fartstid" i skolen enn assistenter. Assistentene synes av den grunn å ha fått større læringseffekt enn lærerne under dette temaet.

5.8 Ansiennitet

Når vi grupperer deltagerne etter hvor lenge de har arbeidet i skolen, splitter vi antall deltagere i fem grupper. Dette gjør at antallet under de ulike gruppene blir lavt. Grunnlaget for våre uttalelser svekkes dermed, men i datamaterialet ser vi likevel at alle har en signifikant økning ut fra et 5 % nivå (se vedlegg 8). Vi vil påpeke at under temaet *utvikle sosial og emosjonell kompetanse*, ser vi at standardavviket stiger i et par tilfelle, og synker vesentlig i et annet (se vedlegg 8). På grunn av få respondenter

vil det å gå videre inn i dette bli spekulasjoner, siden et lavt antall respondenter kan bidra til å øke sjansen for statistiske tilfeldigheter. I vår undersøkelse kommenterer vi derfor ikke dette nærmere.

Ut fra datamaterialet ser vi at de som har arbeidet i skolen 0 - 5 år har hatt en høyere gjennomsnittlig økning på de fire første temaene i lærerprogrammet, enn de som har arbeidet i mer enn fem år. Dette kan det være flere årsaker til. Etter å ha arbeidet flere år i skolen, tillegger man seg en del strategier gjennom erfaring. Ansatte med kortest ansiennitet har kanskje ikke hatt den samme muligheten til å skaffe seg disse erfaringene. Læreryrket er praktisk rettet, noe som kan gi de som har lang yrkeserfaring en fordel. I tillegg til dette kan det også være at de som ikke har arbeidet så lenge i skolen, er mer tilgjengelige for teknikker og verktøy for egenutvikling enn de som er mer ”satt” i yrket sitt.

Vi vet også at skolen blant annet har vært utsatt for et gjennomgripende reformarbeid de senere årene. Personale som har arbeidet få år i skolen er kanskje mer mottagelig for nye reformer og nytenkning når det gjelder organisering og klasseledelse. Når det gjelder ansatte som har arbeidet en stund, kan det tenkes at de må forkaste en del av sine vaner og rutiner for å kunne tenke nytt. For mange kan dette kanskje by på en utfordring, og igjen føre til at de ikke skårer så høyt på økt grad av bevissthet. Dette blir en ren spekulasjon fra vår side, fordi datamaterialet ikke sier noe konkret om årsak. Under indeksen *positive relasjoner til elevene* ser vi et eksempel på forskjellen i økt grad av bevissthet hos dem som har arbeidet 0 - 5 år mot resten. Her har den første gruppen en økning på 4,46 poeng, mens de som har arbeidet flere år har en økning fra 2,18 til 3 poeng, med et maksimum på 24 poeng.

Under temaet *proaktiv ledelse* ser vi at vi finner den største forskjellen, på 3,52 poeng, mellom økningen fra færrest (6,27 poeng) til flest år i skolen (2,75 poeng). Ut fra tabellen kan vi konkludere med at de som har mer enn 22 års ansiennitet har den laveste økningen i gjennomsnitt. For informanter med lang ansiennitet vil vi regne med at proaktiv ledelse er en mer kjent strategi for dem, slik at de ikke har samme økning på dette området som andre. En proaktiv lærer sørger for forutsigbare timer

og timeplaner, legger til rette for gode overganger fra en aktivitet til en annen og har klare linjer for forventet atferd (Webster-Stratton 2005). Dette er egenskaper som krever trening. Her antar vi det vil være en stor fordel å ha fått muligheten til å prøve seg frem, og på den måten finne ut hva som er gode strategier. Som nyutdannet pedagog har man ikke den samme fordelene her som de som har vært lenge i yrket. Å være en tydelig voksen krever trening, og det kan derfor være en årsak til at mange av dem som har arbeidet 0 - 5 år opplever en høyere grad av bevissthet etter kursrekken enn de som har arbeidet lengre i skoleverket.

Under temaet *hvordan redusere utfordrende atferd* er det imidlertid ikke de som har arbeidet færrest år i skolen som har hatt størst økning i bevissthet, men de som har arbeidet 17 - 22 år. Disse har hatt en økning i gjennomsnitt på hele 25 poeng, mens de andre gruppene har hatt en økning fra 17,84 til 22,28 poeng. Her kan informantene maksimalt skåre 78 poeng. Gjennomsnittet har også økt mest hos dem som har arbeidet i skolen 17 - 22 år under temaet *utvikle sosial og emosjonell kompetanse*, og ligger her på 10,86 poeng. Maksimal skåre er her 36 poeng. Denne økningen er for gruppen 17 - 22 år signifikant ($p = ,000$). Hva som skyldes at denne gruppen har en så markant høyere økning i grad av bevissthet enn de andre på disse indeksene, gir ikke materialet direkte svar på.

De mest utfordrende elevene er ofte dem vi har minst toleranse overfor. Etter lang "fartstid" i skolen har man kanskje låst seg fast i egne rutiner og har ikke, hverken på egen hånd eller ved påvirkning av andre, fått tilført nye strategier i håndtering av denne elevgruppen. Webster-Strattons lærerprogram kan ha gitt dem et lite "løft" i så måte. I tillegg er det viktig å merke seg at det bare er syv informanter i gruppen 17 - 22 år, og de kan av ulike årsaker, som for eksempel opplevelse av tilkortkomming overfor denne type elever, være svært fornøyd med den "input" de har fått på kursrekken. Vi ser grunnet få informanter, at disse får stor innvirkning på resultatet.

6. Oppsummering av de viktigste funnene

I denne oppgaven retter problemstillingen seg mot om deltagerne på kursrekken til Webster-Stratton har fått økt handlingskompetanse i generell klasseledelse og i håndteringen av barn med atferdsvansker. I dette kapitlet oppsummeres de viktigste funnene i undersøkelsen, og disse funnene blir drøftet opp mot tilleggsspørsmålene til problemstillingen. I lys av disse funnene blir det også foretatt noen betraktninger rundt nytteverdien av Webster-Strattons lærerprogram som kursrekke for ansatte i skolen.

I denne undersøkelsen har vi ikke bedt informantene svare på om de benytter de ulike strategiene, kun hvor bevisst de er på bruken av dem. Det er likevel ting som tyder på at de kan ha tatt disse i bruk, siden vi ser at de har økt grad av bevissthet på alle utsagnene etter kursrekken. Vi har tidligere bemerket at lærerprogrammets intensjon er å gi lærere et instrument gjennom gruppediskusjoner og refleksjoner med utgangspunkt i videovignetter, slik at lærere skal få identifisert prinsipper for samspill mellom elever i klassen. En av informantene kommenterer dette i siste spørsmål:

”Det som var bra med kursrekken var erfaringsutvekslingen lærerne imellom. Den betyr mer enn videoene, selv om de var gode for å starte tankeprosessen før samtalene. Man får støtte på at man allerede gjør mye på en riktig måte, og det er deilig”!!

6.1 Samsvaret mellom intensjoner og deltagerens opplevde kompetanse

Når det gjelder kursets totalvurdering, ser vi at 67 av 68 deltagere svarer at utbyttet av lærerprogrammet har vært av ”middels” eller ”høy” grad (se vedlegg 9). Dette gir en skåre på 98,5 %, og må sies å være bra. Kun én besvarer med ”liten grad”. Målet for kursrekken er at lærere skal bli kjent med og anvende teknikker fra Webster-Strattons program overfor elevene (Tjelflaat m.fl. 2002). Selv om programmet opprinnelig ble utviklet for elever med store atferdsvansker, kan det ha god effekt med tanke på tidlig

intervensjon og forebygging av atferdsproblemer i skolen (Webster-Stratton 2005).

Ut fra den høye graden av utbytte respondentene i undersøkelsen oppgir, kan det se ut til at kursrekken har nådd lærerprogrammets intensjoner. En av deltagerne kommenterer:

”Jeg føler jeg har blitt mye mer bevisst voksenrollen – på hva jeg skal konkret gjøre for å hjelpe enkeltbarnet, elevgruppa. Gjennom trening og bevisstgjøring over tid tror jeg at jeg har utviklet meg som lærer.”

En annen skriver:

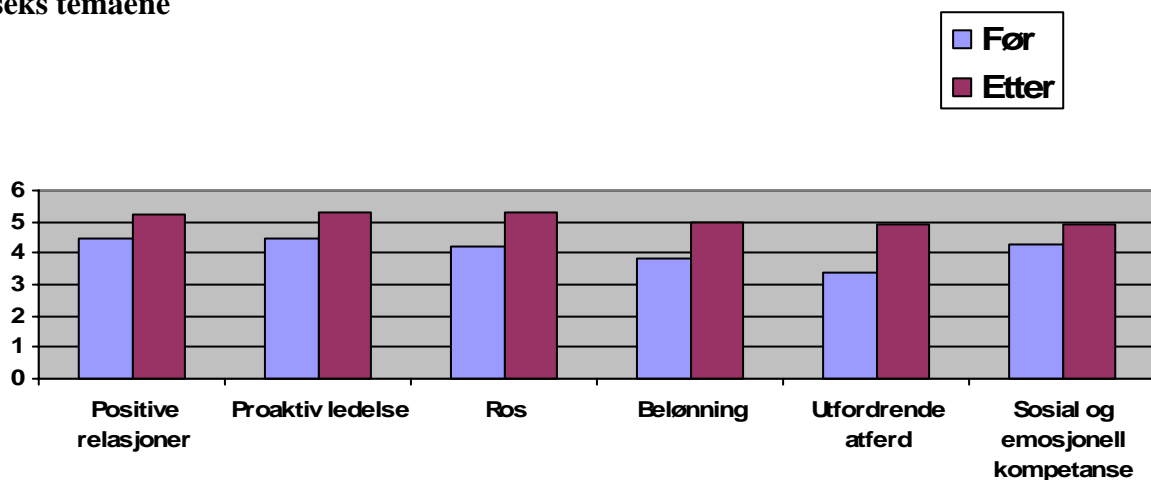
”Det har gjort meg tryggere overfor enkeltelever og elevgrupper med atferdsvansker.”

6.2 Forskjell i økt handlingskompetanse i forhold til de seks ulike temaene

Når det gjelder lærerprogrammets hovedområder, kan vi se at i denne undersøkelsen svarer alle deltagerne at de har fått økt grad av bevissthet på samtlige punkter.

Figuren nedenfor viser en økning fra før til etter kursrekken under de ulike temaene.

Figur 6.1: Grafisk fremstilling av handlingskompetanse før og etter kursrekken i de seks temaene



Ut fra grafen ser vi likevel at det er noe forskjell på hvor stor denne økningen er under de ulike temaene. Det viser seg at det spesielt er temaet *hvordan redusere utfordrende atferd* som utmerker seg. Her har det gjennomsnittlig vært en større økning enn på de andre temaene. Under dette temaet blir deltagerne på kursrekken

presentert for konkrete løsningsforslag for håndtering av atferdsproblemer knyttet opp mot ignorering, konsekvenser og tenkepauser. Disse er satt i system, og de ulike indikatorene vektlegges like mye. For mange som arbeider i skolen kan hverdagen være hektisk. Å ha bevisste rutiner på hvordan man takler elevers atferd kan for mange være en stor hjelp. Det gjør det mulig å få til dette arbeidet i store klasser med mange elever. Slik det er i dag, tror vi at mange lærere ikke nødvendigvis er så bevisste de ulike strategiene de benytter i sitt arbeid med utfordrende atferd. En årsak til dette kan skyldes en hektisk hverdag. Ved bruk av atferdsplaner, der regler og forventninger er tydelig skissert på forhånd, blir det klarere for hver enkelt elev nøyaktig hvilke konsekvenser som inntreffer hvis reglene brytes eller forventningene ikke innfris. Dette kan være en opplevelse deltagerne sitter igjen med etter Webster-Strattons kursrekke, og klare strategier satt i system vil kunne være med på å lette arbeidet for den enkelte. En av deltagerne kommenterte nettopp dette slik:

”En stor del av programmet går på elever med atferdsproblemer. Deler av programmet har vært til hjelp for å bevisstgjøre konkret hva som skal tilrettelegges for disse elevene. Problemer vi har i skolen i dag er for lite ressurser, både økonomisk og med hensyn til bemanning”.

6.3 Læreres kontra assistenters handlingskompetanse før og etter kursrekken

Datamaterialet viser at både lærere og assistenter også før kurset hadde stor grad av bevissthet i forhold til de forskjellige temaene. Hovedinntrykket er at de likevel opplever en økning i grad av bevissthet som resultat av kursrekken. Assistentene uttrykker størst fremgang på de aller fleste områder. Resultatet er kanskje ikke overraskende, for vi kan jo anta at det er de som ikke har en formell kompetanse fra tidligere som har mest å hente fra en slik kursrekke. Selv om assistentene har størst økning i bevissthet på de fleste områdene, ser vi likevel at lærerne under enkelte av temaene har den største økningen. Vi har nevnt noen forskjellige grunner til dette, men kan ikke se bort fra at det finnes andre faktorer enn de vi har kommet frem til. Når det gjelder totalutbyttet av kurset, er lærerne den gruppen som er mest fornøyd.

6.4 Informantenes handlingskompetanse i forhold til ansiennitet i skolen

Kortest ansiennitet gir utslag i form av størst økning i grad av bevissthet i de fleste temaene. Vi vil regne med at de som har lengst ansiennitet, er mer kjent med strategiene og ikke har samme utbytte av kursrekken. Likevel finner vi, som tidligere nevnt, den største økningen i grad av bevissthet hos dem som har arbeidet 17 - 22 år under temaene *hvordan redusere utfordrende atferd og utvikle sosial og emosjonell kompetanse*. Dette er temaer det fokuseres mye på i skolen i dag, og flere programmer er initiert for å takle elever med problematferd og utvikle sosial og emosjonell kompetanse. Hvorfor akkurat denne gruppen skulle vise til størst økning i bevissthet på disse områdene, kan være at de, etter mange års virke i skolen, har fått lære nye strategier de kan ta i bruk. Dette blir igjen spekulasjoner fra vår side, fordi datamaterialet ikke sier noe om årsak.

6.5 Webster-Strattons lærerprogram som kursrekke

Nordahl (2005) understreker at det er en sammenheng mellom elevenes atferdsproblemer i skolen og deres faglige læringsutbytte. Det er også slik at elever med god sosial kompetanse har en klar tendens til bedre faglige prestasjoner enn de elevene som har lav sosial kompetanse. Dette viser oss at forebyggende arbeid når det gjelder elevens personlige og sosiale utvikling ikke bare er et mål i seg selv, men også svært viktig for at elevene skal få et best mulig faglig læringsutbytte. Det er både i politisk og vitenskapelig sammenheng påpekt at skolen står overfor to hovedoppgaver (Slagstad 1998). Disse oppgavene bygger rundt det instrumentelle og det identitetsdannende motiv. Det instrumentelle motivet dreier seg om å få mest mulig kompetanse ut av befolkningen, mens det identitetsdannende motivet er knyttet opp mot å sette elevene i best mulig stand til å møte livet personlig og sosialt (ibid.). I dag kan det se ut til at internasjonale sammenligningsundersøkelser, og bekymring om kunnskapsnivået til norske elever skaper uro og danner grunnlag for den politiske og faglige debatten om grunnopplæringen. Dette kan igjen føre til at det

instrumentelle motivet blir stående lengst fremme i ulike forslag og tiltak knyttet til endringer i norsk skole. Det er likevel ikke noen motsetning i å fokusere både på det instrumentelle og det identitetsdannende motivet. Det ser ut til at skoler som gir elevene god faglig kunnskap, også er skoler som ivaretar de identitetsdannende oppgavene på en god måte (Ogden 2004).

I forskningsrapporten "*Forebyggende innsatser i skolen*" fra 2006 kommer det frem at lærerprogrammet, evaluert i USA, har en forebyggende og behandlende effekt med tanke på reduksjon i atferdsproblemer, økte sosiale ferdigheter og økt kvalitet i samhandlingen mellom barnet og foreldrene, og barnet og lærerne. Disse funnene er registrert på kort og lang sikt. Funn i denne undersøkelsen kan indikere at en kursrekke som Webster-Strattons lærerprogram ikke bare gir lærere et redskap for håndtering av atferdsvanskelige barn, men også et redskap for å være i forkant av konflikter som oppstår.

Ut fra funnene i denne undersøkelsen ser vi at deltagerne opplever økt handlingskompetanse i gjennomsnitt på alle hovedtemaene i lærerprogrammet. Dette betyr igjen, slik vi ser det, at de både har lært mer hensiktsmessige strategier for håndtering av barn når problemer oppstår, og hvordan de lettere skal forstå og legge til rette i forkant av konflikter. På bakgrunn av dette virker det som om lærerprogrammet kan være nyttig for personale i skolen og deres arbeid med elevene. Gjennomgående er alle de 70 deltagerne i denne undersøkelsen fornøyd med utbyttet. Webster-Strattons lærerprogram (2003) er en kursrekke som legger vekt på konkrete og spesifikke strategier i arbeidet med barn i skolen. Vi har tidligere bemerkt at dyktige klasseledere ikke nødvendigvis er flinkere til å håndtere problemer når de har oppstått, men de forebygger, blant annet gjennom planlegging, initiativ og engasjement. Dyktige klasseledere er som regel godt forberedt både praktisk, faglig og mentalt (Ogden 2001). Ut fra de resultatene vi har fått i denne undersøkelsen, kan det se ut til at lærerprogrammet er med på å bidra til at deltagerne får det instrumentet som gjør dem i stand til å være både faglig og mentalt forberedt i møtet med elevene.

Erfaringsmessig vet vi at mange av skolens ansatte allerede benytter mange av de teknikkene lærerprogrammet legger vekt på. Det så vi også i denne undersøkelsen, ettersom en del av deltagerne hadde høy grad av handlingskompetanse før kursrekken. Det blir likevel viktig å understreke at det under alle temaene var en signifikant økning i kompetanse før og etter kursrekken. Vi lar en av deltagerne beskrive dette:

”Jeg vil si at lærerprogrammet til Webster-Stratton bekrefter måten jeg allerede arbeider på. Den setter allikevel en del ting i system, for eksempel belønning og ignorering, og viser at det er ”fruktbart å arbeide på denne måten”.

6.6 Avsluttende kommentarer

Vi mener det er viktig å sette inn gode tiltak før negative atferdsmønstre etableres. For tiden investeres betydelige ressurser både på å forebygge og redusere atferdsproblemer. Med bakgrunn i Webster-Strattons lærerprogram, har målet for vår undersøkelse vært å finne ut om personalet i skolen, ved å delta på kursrekken, får mer hensiktsmessige strategier til håndtering av problematferd.

Det er viktig å merke seg at oppgaven bygger på informantenes vurderinger av sitt utbyttet, og tar ikke hensyn til om klassemiljøet faktisk er blitt bedre. Resultatene fra vår undersøkelse viser at det i løpet av kurset skjedde en endring i deltageres bevissthet og handlingskompetanse.

Funnene i denne undersøkelsen indikerer at systemisk, målbevisst innsats over tid nytter, og at lærerprogrammet derfor har sin berettigelse. Å gi personalet i skolen mulighet til å tilegne seg nye strategier i arbeidet med elever med atferdsvansker, samt å sette sitt arbeid rundt disse elevene i system, mener vi er nyttig for mange. Likevel ser vi ikke bort fra at en slik bevisst satsing over tid vil ha gunstig effekt uavhengig av hvilket anerkjente tiltaksprogram vi bygger på. Webster-Strattons lærerprogram kan dermed ikke betraktes som unikt.

Innledningsvis i oppgaven refererer vi til en artikkel i Dagbladet der Nordahl uttaler at tiltagende uro i skolen er knyttet til at læreren har lite struktur i undervisningen (Dagbladet 30.10.2006). Dette er selvsagt ikke den eneste årsaken til omfanget av atferdsproblemer i skolen. Problemet er komplekst og sammensatt; det er sjelden snakk om kun én årsak til at elever utvikler atferdsproblemer, og i følge Sørli (2000) er dette et sentralt prinsipp i forståelsen av problematferd. Som tidligere nevnt har Webster-Stratton supplert den opprinnelige foreldremodulen med ovennevnte lærerprogram for å gjøre intervensjonen mer virksom. I dette kan det ligge en erkjennelse av at slike tiltak og metoder bør ha et helhetsperspektiv; en multisystemisk tilnærming. Siden lærerprogrammet inngår som en selvstendig modul, ser vi ut fra de positive resultatene fra denne undersøkelsen betydningen av at personalet i skolen tar sin del av ansvaret for forebygging av atferdsproblemer. Det kunne i en annen sammenheng være interessant å supplere denne undersøkelsen med en vurdering av tiltak satt inn på flere arenaer samtidig.

Kildeliste

- Arnesen, A., T. Ogden og M.-A. Sørli (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barn og unge med alvorlige atferdsvansker. Hva kan nyere viten fortelle oss? Hva slags hjelp trenger de? Ekspertuttalelser etter konferansen 18.-19. september 1997 om tilbud til barn og unge som er spesielt vanskelige og utagerende.* Sosial- og helsedepartementet og Barne- og familiedepartementet. Oslo: Norges forskningsråd 1998.
- Bear, G. G. (1998): "School discipline in the United States. Prevention, correction and long-term social development". I: *School Psychology Review* vol. 27, nr. 1, s. 14-32.
- Befring, E. (2002): *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bø, I. (1995): *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dagbladet*, 30.10.2006, s. 1 og s. 17: "Nådeløs dom fra 300 000 elever: Kaos i norsk skole."
- De Vaus, D. A. (2002): *Surveys in social research*. London: Routledge.
- Dodge K. A. (1991): "The development of emotion regulation and dysregulation". I: *Cambridge studies in social and emotional development*. J. Garber og K. A. Dodge. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doyle, W. (1986): "Classroom organization and management". I: *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association*, s. 339-431. M. C. Wittrock (ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- D'Zurilla, T. J. og M. R. Goldfried (1971): "Problem solving and behavior modification". I: *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 78, s. 107-126.

-
- Eriksen, N. (2001): *Forebygging av atferdsproblemer i første klasse ved hjelp av et strukturert opplærings- og veiledningsprogram for lærere*. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Evenshaug, O. og D. Hallen (2000): *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet 2006.
- Frønes, I. (2006): *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gettinger, M. (1988): "Methods of proactive classroom management". I: *School Psychology Review*, vol. 17, nr. 2, s. 227-242.
- Hafstad, R. (1996): "Utviklingsstøttende dialoger i skolen". I: *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Red: Helgeland, I. M. Oslo: Kommuneforlaget, s. 135 – 159.
- Haraldsen, G. (1999): *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hellevik, O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holand, Aa. (2006 a): "Survey-forskning". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. K. Fuglseth og K. Skogen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Holand, Aa. (2006 b): "Spørreskjema". I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. K. Fuglseth og K. Skogen (red.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste 2003. (NOU 2003:16)
- Imsen, G. (2005): *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002): "Ikke-eksperimentelle design". I: *Innføring i forskningsmetodologi*. T. Lund (red.). Oslo: Unipub.
- Lamer, K. (1997): *Du og jeg og vi to! Om å fremme sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Litwin, M. S. (1995): "How to measure survey reliability and validity". I: *The survey kit*. A. Fink. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lund, T. (2002): "Generaliseringsproblematikk". I: *Innføring i forskningsmetodologi*. T. Lund (red.). Oslo: Unipub.
- Mordal, T. L. (2000): *Som man spør får man svar. Arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Akademisk avhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub.
- Nordahl, T., M.-A. Sørli, T. Manger og A. Tveit (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Oslo: NOVA.
- Ogden, T. (1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter, nr. 3. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport. Oslo: Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (1999): "Antisosial atferd og barneoppdragelse. "Parent management training" som foreldreopplæring". I: *Spesialpedagogikk*, nr. 6, s. 3-17.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. og T. Nordahl (2001): *Systemarbeid i klasser. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Biri: Forum for tilpasset opplæring.
- Patterson, G. R. (2002): "The early development of the coercive family process". I: *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention*, s. 25-44. J. B. Reid, G. R. Patterson og J. J. Snyder. Washington DC: American Psychological Association.
- Personopplysningsloven. Lov om behandling av personopplysninger av 14. april 2000 nr. 31.

-
- Rhode, G., W. R. Jenson og H. K. Reavis (1997): *The tough kid book*. Longmont, CO: SoprisWest
- Ringdal, K. (2001): *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schmuck R. A. og P. A. Schmuck (1992): *Livet i klasserommet*. Oslo: J. W. Cappelen.
- Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano.
- Slagstad, R. (1998): *De nasjonale strategier*. Oslo: Pax forlag.
- Sørli, M.-A. og T. Nordahl (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”. Rapport 12 a. Oslo: NOVA.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis.
- Theie, S. (1999): *Prosjekt skolevurdering. Elevvurderinger. Faktoranalyser og reliabilitetsanalyser. Data fra elever i Telemark fylke*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Tjelflaat m.fl. (2002): *Informasjonsarbeid i ukjent terreng. Om rekruttering av små barn med atferdsvansker til Webster-Stratton-programmet*. Trondheim: Barnevernets Utviklingssenter i Midt-Norge.
- Tveit, A. (2002): ”Små barn med atferdsvansker. Webster-Strattons lærerprogram”. I: *Spesialpedagogikk*, nr. 10, s. 16 – 19.
- Webster-Stratton, C. (1991): “Annotation: strategies for working with families of conduct-disordered children”. I: *Journal of child psychiatry and psychology*, vol. 32, nr. 7, s. 1047–1062.
- Webster-Stratton, C. og M. Hammond (1997): “Treating children with early-onset conduct-problems. A comparison of child and parent training interventions”. I: *Journal of consulting and clinical psychology*, vol. 65, nr. 1, s. 93-109.
- Webster-Stratton, C. og L. Hancock (1998): ”Training for parent of young children with conduct problems. Content, methods and therapeutic process”. I: *Handbook of parent training*. C. E. Schaefer og J. M. Briesmeister (red.) s. 98 – 152. New York: Wiley.
- Webster-Stratton, C. og D. W. Lindsay (1999): ”Social competence and early-onset conduct problems. Issues in assessment”. I: *Journal of child clinical psychology*, vol. 28, s. 25-93.

- Webster-Stratton, C. (2003): *The incredible years: teacher training program. Leader's guide*. USA.
- Webster-Stratton, C. (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Aasen, P., B. Nordtug, S. K. Ertesvåg og B. Leirvik (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J. W. Cappelen.

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Vedlegg 2: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 3: Brev til informantene

Vedlegg 4: Til kontaktpersonene i Oslo

Vedlegg 5: Til kontaktpersonene i Trondheim

Vedlegg 6: Oversikt over gjennomsnitt på indikatorene

Vedlegg 7: Oversikt over læreres og assistenters gjennomsnitt

Vedlegg 8: Oversikt over gjennomsnitt i forhold til ansiennitet

Vedlegg 9: Oversikt over totalvurdering av utbytte

Vedlegg 1**Spørreskjema-undersøkelse**

Vedlagt dette brevet har du mottatt et spørreskjema til utfylling. Spørreskjemaet er på sju sider, og det vil ta ca. 20 minutter å fylle det ut. Det ferdigutfylte spørreskjema leveres kontaktpersonen.

Vi vil presisere at det er frivillig å delta i undersøkelsen, og at du kan trekke deg fra undersøkelsen, uten å begrunne dette, frem til skjemaene er makulert.

Spørreskjemaene er merket med et nummer som viser til en navneliste som kun vi har tilgang til. Dette for å kunne registrere hvem som har besvart. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven. Dataene fra undersøkelsen vil bli behandlet innen 1. juni d.å., og spørreskjemaene vil deretter bli makulert.

Vi håper at så mange som mulig vil delta, da dette er av stor betydning for vår undersøkelse.

I dette spørreskjema skal du ta stilling til i hvilken grad du var bevisst de forskjellige utsagnene før og etter Webster-Strattons lærerprogram.

Alle spørsmålene skal besvares med ring rundt det svaralternativet du mener passer best.

Eksempel:

I svært liten grad

I svært stor grad

1 2 3 4 5 6

Skriver du feil, skal du bare sette kryss over svaret som ikke gjelder. Ring deretter rundt riktig tallverdi.

Eksempel:

I svært liten grad

I svært stor grad

1 2 3 4 5 6

Tusen takk for at du bruker av din tid til å besvare spørsmålene!

Stilling

1) Hvilken stilling har du i skolen?

Administrasjon	Sosiallærer	Lærer	Assistent	SFO	Annet
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ansiennitet

2) Hvor lenge har du arbeidet i skolen/SFO?

0 – 5 år	6 – 11 år	12 – 17 år	17 – 22 år	flere enn 22 år
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Du vil nå bli presentert for en del utsagn fra Webster-Strattons lærerprogram. Disse er knyttet opp mot ditt arbeid med barn i skolen. Utsagnene graderes fra 1 til 6, hvor 1 er "i svært liten grad" og 6 er "i svært stor grad".

Hvordan bygge positive relasjoner til eleveneÅ bli kjent med elevene som individ**I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?**

3) Hilse på hver enkelt elev	1	2	3	4	5	6
4) Spørre om elevenes liv utenfor skolen	1	2	3	4	5	6

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

5) Hilse på hver enkelt elev	1	2	3	4	5	6
6) Spørre om elevenes liv utenfor skolen	1	2	3	4	5	6

Å bli kjent med og involvere barnets familie**I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?**

7) Sendte "gladmeldinger" med hjem	1	2	3	4	5	6
8) Bli kjent med foreldrene gjennom besøk og møter	1	2	3	4	5	6

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9) Sendte "gladmeldinger" med hjem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10) Bli kjent med foreldrene gjennom besøk og møter | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
-

Proaktiv ledelseÅ gi gode beskjeder**I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?**

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 11) Få oppmerksomhet før du gir beskjeder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12) Gi tydelige og spesifikke beskjeder formulert positivt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 13) Få oppmerksomhet før du gir beskjeder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14) Gi tydelige og spesifikke beskjeder formulert positivt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
-

Å ha forutsigbare timer og timeplaner**I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?**

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 15) Ha timeplan og dagsplan på tavlen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16) Gi elevene tid til å avslutte en aktivitet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 17) Ha timeplan og dagsplan på tavlen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18) Gi elevene tid til å avslutte en aktivitet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
-

Å ha klare retningslinjer for forventet atferd**I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?**

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 19) Lage klasseregler sammen med elevene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20) Gi elevene tydelig forvarsel ved regelbrudd | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21) Lage klasseregler sammen med elevene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22) Gi elevene tydelig forvarsel ved regelbrudd | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
-

Bruk av positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros**I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?**

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 23) Være spesifikk når du roser | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24) Rose både individuelt og felles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25) Rose atferd like mye som fag | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26) Gi ekstra ros til de uoppmerksomme elevene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27) Fokuser på elevenes sterke sider | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28) Lære barna å rose seg selv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 29) Være spesifikk når du roser | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30) Rose både individuelt og felles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 31) Rose atferd like mye som fag | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 32) Gi ekstra ros til de uoppmerksomme elevene | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 33) Fokuser på elevenes sterke sider | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 34) Lære barna å rose seg selv | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
-

Hvordan motivere elever ved bruk av belønningssystemer**I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?**

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 35) Konkretisere hva det arbeides med | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 36) Avtale belønning med hver enkelt eller hel klasse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 37) Fullføre din del av avtalen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 38) Ikke belønne "nesten-prestasjoner" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 39) Bruke forsterkninger (stjerner, klistremerker etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 40) Konkretisere hva det arbeides med | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 41) Avtale belønning med hver enkelt eller hel klasse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 42) Fullføre din del av avtalen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 43) Ikke belønne "nesten-prestasjoner" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 44) Bruke forsterkninger (stjerner, klistremerker etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
-

Hvordan redusere utfordrende atferdÅ benytte ignorering**I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?**

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 45) Velge å ignorere spesifikk atferd som er upassende | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 46) Legge vekt på den motsatte positive oppførselen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 47) Unngå øyekontakt når du ignorerer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 48) Bevege deg fysisk bort fra den du ignorerer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 49) Gi oppmerksomhet til elevene etter endt negativ atferd | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 50) Lære andre elever å ignorere | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 51) Velge å ignorere spesifikk atferd som er upassende | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 52) Legge vekt på den motsatte positive oppførselen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 53) Unngå øyekontakt når du ignorerer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 54) Bevege deg fysisk bort fra den du ignorerer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 55) Gi oppmerksomhet til elevene etter endt negativ atferd | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 56) Lære andre elever å ignorere | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
-

Å benytte konsekvenser**I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?**

57) Benytte umiddelbare konsekvenser	1	2	3	4	5	6
58) Tydeliggjøre konsekvensene for elevene	1	2	3	4	5	6
59) Presentere konsekvensene som et valg for elevene	1	2	3	4	5	6
60) Unngå å bruke "rektors kontor"	1	2	3	4	5	6

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

61) Benytte umiddelbare konsekvenser	1	2	3	4	5	6
62) Tydeliggjøre konsekvensene for elevene	1	2	3	4	5	6
63) Presentere konsekvensene som et valg for elevene	1	2	3	4	5	6
64) Unngå å bruke "rektors kontor"	1	2	3	4	5	6

Å benytte tenkepauser**I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?**

65) Bruke tenkepause i fem min., med to min. stillhet i etterkant	1	2	3	4	5	6
66) Definere for elevene hva som kvalifiserer til tenkepause	1	2	3	4	5	6
67) Ignorere barn i tenkepause	1	2	3	4	5	6

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

68) Bruke tenkepause i fem min., med to min. stillhet i etterkant	1	2	3	4	5	6
69) Definere for elevene hva som kvalifiserer til tenkepause	1	2	3	4	5	6
70) Ignorere barn i tenkepause	1	2	3	4	5	6

Utvikle sosial og emosjonell kompetanseÅ benytte problemløsning**I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?**

71) Involvere elevene i arbeidet med problemløsning	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

72)	Hjelpe elevene til å definere hva som er problemet	1	2	3	4	5	6
73)	Hjelpe elevene til å finne den beste løsningen	1	2	3	4	5	6
74)	Gjennomføre prosessen	1	2	3	4	5	6
75)	Evaluerer prosessen sammen med elevene	1	2	3	4	5	6

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

76)	Involvere elevene i arbeidet med problemløsning	1	2	3	4	5	6
77)	Hjelpe elevene til å definere hva som er problemet	1	2	3	4	5	6
78)	Hjelpe elevene til å finne den beste løsningen	1	2	3	4	5	6
79)	Gjennomføre prosessen	1	2	3	4	5	6
80)	Evaluerer prosessen sammen med elevene	1	2	3	4	5	6

Å hjelpe elevene til å få venner

I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?

81)	Trene elevene til å ta positiv kontakt med andre	1	2	3	4	5	6
82)	Legge opp til samarbeidsaktiviteter	1	2	3	4	5	6
83)	Bruke rollespill som trening i sosial kompetanse	1	2	3	4	5	6
84)	Trene elevene i å akseptere å takle et "nei"	1	2	3	4	5	6

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

85)	Trene elevene til å ta positiv kontakt med andre	1	2	3	4	5	6
86)	Legge opp til samarbeidsaktiviteter	1	2	3	4	5	6
87)	Bruke rollespill som trening i sosial kompetanse	1	2	3	4	5	6
88)	Trene elevene i å akseptere å takle et "nei"	1	2	3	4	5	6

Å håndtere følelser

I hvilken grad var du bevisst utsagnene før lærerprogrammet?

89)	Snakke om følelser med elevene	1	2	3	4	5	6
-----	--------------------------------	---	---	---	---	---	---

90) Bevisstgjøre elevene på ulike følelser	1	2	3	4	5	6
91) Dele dine egne opplevelser og følelser	1	2	3	4	5	6
92) Bruke rollespill og lek som trening i å vise følelser	1	2	3	4	5	6

I hvilken grad er du bevisst utsagnene etter lærerprogrammet?

93) Snakke om følelser med elevene	1	2	3	4	5	6
94) Bevisstgjøre elevene på ulike følelser	1	2	3	4	5	6
95) Dele dine egne opplevelser og følelser	1	2	3	4	5	6
96) Bruke rollespill og lek som trening i å vise følelser	1	2	3	4	5	6

Totalvurdering

97) Til slutt ønsker vi en totalvurdering om ditt utbytte av Webster-Strattons lærerprogram.

I hvilken grad mener du at du har fått økt handlingskompetanse i klasseledelse og i å håndtere elever med atferdsproblemer etter lærerprogrammet?

Ingen grad	Liten grad	Middels grad	Høy grad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Utfyllende kommentarer

98) Har du noe du vil kommentere ved undersøkelsen?

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare!!

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

ARKIV/PVO
211)



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kolbjørn Varmann
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 22.02.2007

Vår ref: 16114/KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2007. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.02.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16114	<i>Bruk av Webster-Stratton som program for å heve læreres kompetanse i klasseledelse og håndtering av atferdsproblemer hos barn</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kolbjørn Varmann</i>
Student	<i>Jannike P. Smedsplass</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endrings skjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jannike P. Smedsplass, Lommedalsveien 286, 1350 LOMMEDALEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

16114

Prosjektslutt er angitt til 01.06.007. Senest ved prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert, det vil si at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger lenger foreligger i materialet. Koblingsnøkkelen slettes. Eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Personvernombudet har mottatt revidert informasjonsskriv (21.02.07) og finner dette tilfredsstillende.

Brev til informantene

Oslo, februar 2007

Undersøkelse om utbytte av Webster-Strattons lærerprogram

Vi er to studenter som tar mastergraden i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. For at vi skal lykkes med masteroppgaven, håper vi du vil være behjelpelig med å besvare et spørreskjema vi er i ferd med å utarbeide. Vi henvender oss til deg i denne forbindelse, fordi du har avsluttet Webster-Strattons lærerprogram.

Hensikten med masteroppgaven er å undersøke om dere som har deltatt i lærerprogrammet har fått et nyttige ”råd” til å kunne håndtere elever med atferdsproblemer, og om resultatene gir indikasjoner på læringsutbytte for deltagerne. Spørreundersøkelsen dreier seg om hvorvidt du opplever å ha fått økt handlingskompetanse i klasseledelse og mestringsfølelse i forhold til de utfordringene du står overfor i arbeid med barn med atferdsvansker.

I forbindelse med denne undersøkelsen har vi vært i kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og prosjektet gjennomføres i henhold til norsk lovgivning for personopplysning. Vi vil i den forbindelse presisere at det er frivillig å delta i undersøkelsen, og at du kan trekke deg fra undersøkelsen, uten å begrunne dette, frem til datamateriale er makulert 1. juni d.å.. Spørreskjema er merket med et nummer som viser til en navneliste som kun vi har tilgang til og behandler konfidensielt. Grunnen til en slik navneliste er at vi ønsker å kunne sende en påminnelse til dem som ikke har svart. Du skal hverken opplyse om navnet ditt eller navnet på skolen du arbeider ved. Besvarelsene vil kun bli benyttet i forbindelse med vår undersøkelse, og navnelisten vil bli slettet så snart datainnsamlingen er avsluttet. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

Dette brevet er ment som et informasjonsskriv, så du skal foreløpig ikke svare på om du vil delta i spørreundersøkelsen. Vi vil ferdigstille spørreskjemaet i begynnelsen av mars, og du vil få det tilsendt så snart som mulig deretter. Ta gjerne kontakt med en av oss dersom du har noen spørsmål.

Tove Busch: mobil: 90084020 e-mail: tovebu@student.uio.no

Jannike Smedsplass: mobil: 47019521 e-mail: jannikep@student.uio.no

Vår veileder er:

Kolbjørn Varmann, ISP, UiO: e-mail: kolbjorn.varmann@isp.uio.no

Med vennlig hilsen

Tove Busch

Jannike Smedsplass

Til kontaktpersonene i Oslo

Vedrørende spørreskjemaundersøkelsen

- Vennligst del ut konvoluttene med spørreskjema
- Samle inn de ferdigutfylte spørreskjemaene
- Konvoluttene med navn på kastes
- Skjemaene returneres i A 4-konvolutten med Jannikes navn
- Vi vil kjøre rundt og samle dem inn torsdag 15. mars
- Gi oss tilbakemelding hvis ikke spørreskjemaene er klare til innsamling.

Har du eller andre spørsmål til oss, kan vi treffes på tel. 66 90 71 90 eller

Jannike 47 01 95 21 e-mail: jannikep@hotmail.com

Tove 90 08 40 20

Takk for at du hjelper oss med denne jobben!

Med vennlig hilsen

Jannike og Tove

I beste ”Webster-Stratton-ånd” sender vi med en motivasjonstvist ☺

Til kontaktpersonene i Sør-Trøndelag

Vedrørende spørreskjemaundersøkelsen

- Vennligst del ut spørreskjema til rette vedkommende
- Samle inn de ferdigutfylte spørreskjemaene (navnelappen rives av og kastes)
- Frist for innsamling er fredag 16. mars
- Skjemaene returneres i den ferdigfrankerte A 4-konvolutten med Jannikes navn
- Gi oss tilbakemelding hvis ikke spørreskjemaene er samlet inn innen fristen
- Samler du inn alle skjemaene fra din skole, er dere med i trekningen av en overraskelse.

Har du eller andre spørsmål til oss, kan vi treffes på tel. 66 90 71 90 eller

Jannike 47 01 95 21 e-mail: jannikep@hotmail.com

Tove 90 08 40 20

Takk for at du hjelper oss med denne jobben!

Med vennlig hilsen

Jannike og Tove

I beste "Webster-Stratton-ånd" sender vi med en motivasjonsoverraskelse ☺

Oversikt over gjennomsnitt på indikatorene**Vedlegg 6***Positive relasjoner til elevene:*

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Hilse på før	68	5,22	1,10	
Hilse på etter	67	5,67	,64	,000
Spørre om elevenes liv før	68	5,00	1,15	
Spørre om elevenes liv etter	67	5,42	,87	,000
Gladmeldinger før	69	3,68	1,33	
Gladmeldinger etter	70	5,04	,98	,000
Bli kjent med foreldrene før	69	4,28	1,150	
Bli kjent med foreldrene etter	70	4,87	,93	,000

Proaktiv ledelse:

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Få oppmerksomhet før beskjeder før	70	5,04	,91	
Få oppmerksomhet før beskjeder etter	69	5,54	,56	,000
Gi tydelige og spesifikke beskjeder før	70	4,40	1,00	
Gi tydelige og spesifikke beskjeder etter	69	5,46	,58	,000
Timeplan og dagsplan på tavlen før	68	4,59	1,49	
Timeplan og dagsplan på tavlen etter	68	5,37	1,05	,000
Gi elevene tid til å avslutte før	69	4,38	1,13	
Gi elevene tid til å avslutte etter	69	5,16	,78	,000
Klasseregler før	69	4,91	1,17	
Klasseregler etter	69	5,42	,88	,000
Forvarsel ved regelbrudd før	70	4,43	1,08	
Forvarsel ved regelbrudd etter	70	5,37	,77	,000

Positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros:

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Spesifikk ros før	70	4,04	1,10	
Spesifikk ros etter	70	5,41	,55	,000
Rose individuelt og felles før	70	4,39	,95	
Rose individuelt og felles etter	70	5,36	,62	,000
Rose atferd like mye som fag før	67	4,37	1,00	
Rose atferd like mye som fag etter	68	5,29	,65	,000
Ekstra ros til de uoppmerksomme før	70	3,96	1,21	
Ekstra ros til de uoppmerksomme etter	70	5,31	,73	,000
Fokus på sterke sider før	70	4,80	,86	
Fokus på sterke sider etter	70	5,46	,61	,000
Lære å rose seg selv før	70	3,60	1,21	
Lære å rose seg selv etter	70	4,84	,99	,000

Bruk av belønningssystemer:

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Konkretisere hva det arbeides med før	68	4,06	1,18	
Konkretisere hva det arbeides med etter	68	4,99	,91	,000
Avtale belønning med elevene før	69	3,45	1,21	
Avtale belønning med elevene etter	69	5,07	,93	,000
Fullføre din del av avtalen før	69	4,46	1,23	
Fullføre din del av avtalen etter	69	5,28	,75	,000
Ikke belønne nesten-prestasjoner før	67	3,54	1,30	
Ikke belønne nesten-prestasjoner etter	67	4,88	1,16	,000
Bruke forsterkninger før	69	3,80	1,42	
Bruke forsterkninger etter	68	5,12	1,02	,000

Redusere utfordrende atferd:

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Ignorere spesifikk atferd før	68	3,34	1,17	
Ignorere spesifikk atferd etter	67	5,12	,86	,000
Legge vekt på positiv oppførsel før	67	3,64	,98	
Legge vekt på positiv oppførsel etter	67	5,16	,79	,000
Unngå øyekontakt ved ignorering før	68	3,28	1,29	
Unngå øyekontakt ved ignorering etter	68	5,26	,79	,000
Bevege deg fysisk bort før	68	3,10	1,24	
Bevege deg fysisk bort etter	68	5,15	,85	,000
Gi oppmerksomhet etter endt atferd før	67	3,42	1,21	
Gi oppmerksomhet etter	67	5,21	,77	,000
Lære andre å ignorere før	68	3,07	1,25	
Lære andre å ignorere etter	68	4,76	1,08	,000
Umiddelbare konsekvenser før	69	4,17	1,04	
Umiddelbare konsekvenser etter	70	5,11	,69	,000
Tydeliggjøre konsekvensene før	69	4,28	,95	
Tydeliggjøre konsekvensene etter	70	5,20	,69	,000
Konsekvenser som valg før	70	3,97	1,27	
Konsekvenser som valg etter	70	5,14	,91	,000
Unngå rektors kontor før	70	4,50	1,48	
Unngå rektors kontor etter	70	5,04	1,26	,000
Bruke tenkepauser før	69	2,46	1,31	
Bruke tenkepauser etter	69	4,35	1,20	,000
Definere hva som kvalifiserer før	69	2,36	1,21	
Definere hva som kvalifiserer etter	69	4,23	1,36	,000
Ignorere i tenkepause før	69	2,41	1,33	
Ignorere i tenkepause etter	69	4,38	1,36	,000

Utvikle sosial og emosjonell kompetanse:

Utsagn	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Involvere elevene i arbeidet før	70	4,26	1,16	
Involvere elevene i arbeidet etter	69	5,00	,89	,000
Definere hva problemet er før	70	4,30	1,08	
Definere hva problemet er etter	69	5,07	,88	,000
Hjelp til beste løsning før	70	4,43	,99	
Hjelp til beste løsning etter	69	5,12	,80	,000
Gjennomføre prosessen før	70	4,21	1,06	
Gjennomføre prosessen etter	69	4,99	,90	,000
Evaluerer sammen med elevene før	70	3,83	1,24	
Evaluerer sammen med elevene etter	69	4,72	1,15	,000
Ta positiv kontakt med andre før	69	4,55	1,11	
Ta positiv kontakt med andre etter	69	5,20	,85	,000
Samarbeidsaktiviteter før	69	4,77	,99	
Samarbeidsaktiviteter etter	69	5,19	,85	,000
Bruke rollespill før	69	3,94	1,28	
Bruke rollespill etter	69	4,70	1,20	,000
Takle et nei før	69	3,96	1,22	
Takle et nei etter	69	4,88	,95	,000
Snakke om følelser før	69	4,65	1,16	
Snakke om følelser etter	70	5,06	,88	,000
Bevisstgjøres på ulike følelser før	69	4,54	1,11	
Bevisstgjøres på ulike følelser etter	70	5,07	,87	,000
Dele dine opplevelser og følelser før	69	4,61	1,11	
Dele dine opplevelser og følelser etter	70	4,97	,80	,000
Bruke rollespill og lek før	69	3,97	1,38	
Bruke rollespill og lek etter	70	4,50	1,26	,000

Oversikt over læreres og assistenters gjennomsnitt

Vedlegg 7

Positive relasjoner til elevene:

Stilling	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
Lærer	Positive relasjoner til elevene før	48	18,25	3,16	,000
	Positive relasjoner til elevene etter	48	21,04	2,43	
Assistent	Positive relasjoner til elevene før	8	15,50	5,04	,018
	Positive relasjoner til elevene etter	7	18,57	4,28	

Proaktiv ledelse:

Stilling	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
Lærer	Proaktiv ledelse før	49	27,86	4,45	,000
	Proaktiv ledelse etter	48	32,38	3,13	
Assistent	Proaktiv ledelse før	7	21,57	6,02	,007
	Proaktiv ledelse etter	7	28,86	5,37	

Positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros:

Stilling	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
Lærer	Positiv oppmerksomhet og ros før	49	25,04	4,92	,000
	Positiv oppmerksomhet og ros etter	49	31,45	3,42	
Assistent	Positiv oppmerksomhet og ros før	6	20,33	5,82	,001
	Positiv oppmerksomhet og ros etter	7	30,29	2,93	

Bruk av belønningssystemer:

Stilling	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
Lærer	Bruk av belønningssystemer før	47	19,60	4,89	
	Bruk av belønningssystemer etter	47	25,53	3,64	
Assistent	Bruk av belønningssystemer før	8	14,63	4,57	
	Bruk av belønningssystemer etter	7	23,14	4,30	

Redusere utfordrende atferd:

Stilling	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
Lærer	Redusere utfordrende atferd før	47	43,09	10,52	
	Redusere utfordrende atferd etter	47	64,04	8,48	
Assistent	Redusere utfordrende atferd før	5	38,80	6,91	
	Redusere utfordrende atferd etter	5	56,00	7,97	

Utvikle sosial og emosjonell kompetanse:

Stilling	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
Lærer	Sosial og emosjonell kompetanse før	48	55,60	10,62	
	Sosial og emosjonell komp. etter	48	63,60	9,87	
Assistent	Sosial og emosjonell kompetanse før	8	44,00	10,42	
	Sosial og emosjonell komp. etter	8	58,13	8,28	

Oversikt over gjennomsnitt i forhold til ansiennitet**Vedlegg 8***Positive relasjoner til elevene:*

Ansiennitet	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
0-5 år	Positive relasjoner til elevene før	11	15,37	4,27	
	Positive relasjoner til elevene etter	11	19,82	3,06	,000
6-11 år	Positive relasjoner til elevene før	28	17,54	3,36	
	Positive relasjoner til elevene etter	28	20,07	2,98	,000
12-17 år	Positive relasjoner til elevene før	11	20,64	2,34	
	Positive relasjoner til elevene etter	11	22,82	1,47	,002
17-22 år	Positive relasjoner til elevene før	7	18,86	2,61	
	Positive relasjoner til elevene etter	7	21,86	1,46	,005
Flere enn 22 år	Positive relasjoner til elevene før	11	19,64	2,54	
	Positive relasjoner til elevene etter	10	22,40	1,84	,002

Proaktiv ledelse:

Ansiennitet	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
0-5 år	Proaktiv ledelse før	11	23,82	6,98	
	Proaktiv ledelse etter	11	30,09	5,01	,002
6-11 år	Proaktiv ledelse før	28	27,07	4,08	
	Proaktiv ledelse etter	28	31,71	3,13	,000
12-17 år	Proaktiv ledelse før	11	29,18	4,69	
	Proaktiv ledelse etter	10	33,10	2,96	,008
17-22 år	Proaktiv ledelse før	6	29,00	1,79	
	Proaktiv ledelse etter	6	33,83	1,33	,004
Flere enn 22 år	Proaktiv ledelse før	12	31,00	4,05	
	Proaktiv ledelse etter	12	33,75	2,99	,001

Positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros:

Ansiennitet	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
0-5 år	Positiv oppmerksomhet og ros før	11	22,82	6,43	,000
	Positiv oppmerksomhet og ros etter	11	30,55	4,06	
6-11 år	Positiv oppmerksomhet og ros før	28	24,36	4,75	,000
	Positiv oppmerksomhet og ros etter	28	30,25	3,06	
12-17 år	Positiv oppmerksomhet og ros før	11	27,18	5,67	,001
	Positiv oppmerksomhet og ros etter	11	33,36	3,44	
17-22 år	Positiv oppmerksomhet og ros før	6	24,67	5,20	,040
	Positiv oppmerksomhet og ros etter	6	32,33	3,39	
Flere enn 22 år	Positiv oppmerksomhet og ros før	11	27,64	4,18	,000
	Positiv oppmerksomhet og ros etter	12	34,00	2,09	

Bruk av belønningssystemer:

Ansiennitet	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
0-5 år	Bruk av belønningssystemer før	11	17,18	4,96	,000
	Bruk av belønningssystemer etter	11	24,27	4,80	
6-11 år	Bruk av belønningssystemer før	28	19,18	5,38	,000
	Bruk av belønningssystemer etter	28	24,39	3,64	
12-17 år	Bruk av belønningssystemer før	10	20,40	4,06	,001
	Bruk av belønningssystemer etter	10	27,10	3,51	
17-22 år	Bruk av belønningssystemer før	5	19,60	3,36	,005
	Bruk av belønningssystemer etter	5	25,80	2,49	
Flere enn 22 år	Bruk av belønningssystemer før	12	20,58	5,45	,003
	Bruk av belønningssystemer etter	11	27,45	2,46	

Redusere utfordrende atferd:

Ansiennitet	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
0-5 år	Redusere utfordrende atferd før	11	40,91	11,51	
	Redusere utfordrende atferd etter	11	61,64	9,97	
6-11 år	Redusere utfordrende atferd før	25	43,56	9,48	
	Redusere utfordrende atferd etter	25	61,40	7,66	
12-17 år	Redusere utfordrende atferd før	11	45,27	10,30	
	Redusere utfordrende atferd etter	11	67,55	9,29	
17-22 år	Redusere utfordrende atferd før	7	40,14	9,99	
	Redusere utfordrende atferd etter	7	65,14	7,49	
Flere enn 22 år	Redusere utfordrende atferd før	10	49,80	12,34	
	Redusere utfordrende atferd etter	10	71,20	5,63	

Utvikle sosial og emosjonell kompetanse:

Ansiennitet	Indeks	N	Mean	Std. Deviation	Sign. (2-tailed)
0-5 år	Sosial og emosjonell kompetanse før	11	49,00	11,77	
	Sosial og emosjonell kompetanse etter	11	58,83	10,46	
6-11 år	Sosial og emosjonell kompetanse før	28	53,57	9,19	
	Sosial og emosjonell kompetanse etter	28	61,89	9,42	
12-17 år	Sosial og emosjonell kompetanse før	11	59,36	15,36	
	Sosial og emosjonell kompetanse etter	11	68,45	9,29	
17-22 år	Sosial og emosjonell kompetanse før	7	55,14	5,52	
	Sosial og emosjonell kompetanse etter	7	66,00	7,28	
Flere enn 22 år	Sosial og emosjonell kompetanse før	12	65,25	9,13	
	Sosial og emosjonell kompetanse etter	12	71,08	8,02	

Vedlegg 9**Oversikt over totalvurdering av utbytte**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	liten grad	1	1,4	1,5	1,5
	middels grad	30	42,9	44,1	45,6
	høy grad	37	52,9	54,4	100,0
	Total	68	97,1	100,0	
Missing	9	2	2,9		
Total		70	100,0		